

# A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

IMPLICAÇÕES CURRICULARES E  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**CLÁUDIO SILVÉRIO DA SILVA**  
**ALEXANDRE JANOTTA DRIGO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA  
ADAPTADA**

Conselho Editorial Acadêmico  
Responsável pela publicação desta obra

Lilian Teresa Bucken Gobbi  
Eliete Luciano  
Samuel de Souza Neto

CLÁUDIO SILVÉRIO DA SILVA  
ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

# A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

IMPLICAÇÕES CURRICULARES E  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*

© 2012 Editora UNESP

**Cultura Acadêmica**

Praça da Sé, 108  
01001-900 – São Paulo – SP  
Tel.: (0xx11) 3242-7171  
Fax: (0xx11) 3242-7172  
www.editoraunesp.com.br  
www.livraria.unesp.com.br  
feu@editora.unesp.br

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

S579e

Silva, Cláudio Silvério da

A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional / Cláudio Silvério da Silva, Alexandre Janotta Drigo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7983-367-0

1. Educação física para deficientes – Brasil 2. Professores de educação física – Formação. I. Drigo, Alexandre Janotta II. Título.

12-9317

CDD: 796.0196  
CDU: 796.011.3

---

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

Introdução 7

- 1 As pessoas com deficiências e as terminologias 15
- 2 As pessoas com deficiências e sua história na sociedade 21
- 3 As teorias curriculares e a Educação Física Adaptada no Brasil 33
- 4 A Educação Física Adaptada como especialidade 43
- 5 A Educação Física Adaptada nas universidades públicas estaduais paulistas 49

Considerações finais 85

Referências bibliográficas 89



# INTRODUÇÃO

O objetivo deste livro é investigar a disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nos cursos de licenciatura e graduação de Educação Física, tendo em vista a ampliação de possibilidades que envolvem a inserção ou inclusão das pessoas com deficiências em diversos contextos sociais, dentre eles o educacional, pois professores e profissionais de Educação Física estão cada vez mais tomando contato com essa população.

De maneira geral, não é raro encontrar adaptações em mobiliários, sanitários, veículos e vias públicas, em escolas ou empresas, para que pessoas com deficiências físicas ou sensoriais possam usufruir o direito à acessibilidade.

Segundo o Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana do Ministério das Cidades, acessibilidade é a garantia de possibilidade de acesso quanto à aproximação e manuseio de qualquer ambiente ou objeto pelas pessoas com deficiência, ao se beneficiarem da facilitação de deslocamento perante suas capacidades individuais de movimentação e locomoção para chegar ao destino planejado (Brasil, 2006).

Isso significa que está havendo uma maior conscientização por parte da sociedade civil e dos governantes em relação às pessoas em condição permanente ou temporária de algum tipo de deficiência, em uma dimensão que compreende não somente a aceitação com



relação às suas diferenças e limitações, mas também às suas potencialidades e, principalmente, ao seu direito de ir e vir.

Dessa forma, principalmente no início da década de 1980, surgiram propostas e planos de ação mais contundentes quanto aos direitos de cidadania e a diminuição do preconceito e da exclusão social em relação às pessoas com deficiências, tendo como marco o ano de 1981, o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de conscientizar a sociedade para o início de um processo de mudança de atitudes com relação a essa população (Silva, 1986).

Além dessas mobilizações no âmbito sociopolítico, há de se levar em consideração a contribuição da Medicina, principalmente no período pós-guerra (1939-1945), no aprimoramento dos processos de reabilitação dos que sofriam as sequelas desse conflito, por exemplo, ao se tornarem deficientes físicos por causa de mutilações. No bojo desses acontecimentos, entra em cena, logicamente, o contributo dos profissionais médicos como precursores no desenvolvimento da reabilitação de pessoas que adquiriam algum tipo de deficiência, seguidos por outros profissionais da área da saúde, entre eles os fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Quanto à área da Educação Física Adaptada, seu início se deu mais tarde, a partir de ações envolvendo a participação de pessoas com deficiências em atividades esportivas e aulas de Educação Física em escolas segregadas no período pós-guerra e nas décadas de 1950 e 1970, sendo usada a terminologia EFA nos Estados Unidos da América e na Europa e “reeducação psicomotora” na França (Mauerberg-DeCastro, 2005).

No Brasil, a participação de profissionais e professores de Educação Física na EFA já ocorria antes mesmo de as universidades oferecerem uma disciplina curricular específica, principalmente em instituições especializadas, com algumas limitações devido à falta de embasamento teórico e filosófico, ou seja, havia escassez de produção de conhecimentos (Silva, 2004).

Nessa perspectiva, Tojal (1990) já se posicionava apontando a necessidade de formação de profissionais de Educação Física para

suas diversas áreas de atuação – como o desporto, o lazer e a recreação – e com competência específica para atuarem junto às pessoas com deficiências e idosos. E quando falamos de formação profissional, cabe assinalar que, no início da década de 1980, já havia em algumas universidades públicas brasileiras cursos de especialização em EFA, como, por exemplo, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais (Mauerberg-DeCastro, 2005).

Ainda na década de 1980, a Universidade de São Paulo (USP), a própria UFU, a Universidade Federal de Minas Gerais e as Faculdades Isoladas Castelo Branco deram início a programas de formação profissional e de pesquisa na área de EFA (Pettengill; Costa, 1997).

Entretanto, segundo Ribeiro e Sguissardi (1996), com a iniciativa e mobilização política de profissionais da área da Educação Física em diversos encontros e discussões para propor a garantia da presença de profissionais habilitados para atuar junto às pessoas com deficiências, tem início o processo de sugestão para a introdução da EFA como disciplina curricular.

Entendemos que, naquele momento da década de 1980, tanto a EFA como outras disciplinas curriculares surgem ou buscam uma renovação nos currículos dos cursos de Educação Física das demais instituições de ensino superior (IES) particulares no Brasil, além das públicas, que já a ofereciam como especialização ou disciplina de estudo e pesquisa.

Assim, a partir dos resultados de consultas feitas em algumas IES brasileiras e com seus docentes, foi publicado no ano de 1987 o Parecer 215/87, tendo em sua composição a sugestão, entre outras, da disciplina Educação Física e Esporte Especial, para pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla (Brasil, 1987a), gerando muitas inquietações, principalmente quanto à qualificação de docentes especialistas nesse campo.

Nesse contexto, buscando verificar como a EFA tem demarcado seu território nos cursos de Educação Física, somando-se à expansão desses cursos em todo o país após a proposta da divisão

entre licenciatura e graduação/bacharelado, apresentaremos o problema de pesquisa, cuja definição é descrita por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998):

No seu sentido mais estrito, “problema de pesquisa” é definido como uma indagação referente à relação entre duas ou mais variáveis. Essas variáveis podem ser diferentes aspectos da conduta de indivíduos, como, por exemplo, frustração e agressividade; dois eventos sociais, como, exclusão e criminalidade; e assim por diante. A relação esperada (a hipótese) é deduzida de uma teoria e o pesquisador procura criar ou encontrar situações nas quais essa relação possa ser verificada. Muitos estudos qualitativos, porém, são exploratórios, não se preocupando em verificar teorias. Assim, nesse campo, o conceito de “problema de pesquisa” se torna bem mais amplo, podendo ser definido como uma questão relevante que nos intriga e sobre a qual as informações são insuficientes.

Diante dessa compreensão, tivemos o seguintes questionamentos: em relação à formação e à preparação profissional para o mercado de trabalho, qual tem sido o papel da EFA nas IES públicas estaduais paulistas que oferecem cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física e esporte? Como se estrutura a disciplina curricular EFA nos currículos dos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física nas IES públicas do estado de São Paulo no que tange à futura intervenção profissional do egresso?

## Objetivos

Diante da questão de estudo exposta, elencamos os seguintes objetivos:

- Averiguar como a disciplina curricular EFA tem se apresentado nos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em

Educação Física e esporte nas IES públicas do estado de São Paulo.

- Averiguar se a disciplina curricular EFA interage com as outras disciplinas ou se está isolada nos currículos dos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física e esporte nas IES públicas do estado de São Paulo.

Considerando que a inserção de uma disciplina em um currículo de curso superior tem como um de seus objetivos a formação para a intervenção, entendemos que a EFA, enquanto disciplina presente nos cursos de Educação Física, é responsável por formar as bases para que ocorra essa intervenção. Assim, este estudo é importante para que possamos compreender, por meio de um recorte da realidade, como se apresenta a EFA na formação superior inicial e qual é sua contribuição para a intervenção.

Desde seu início, a inserção da EFA justificou-se por meio de alguns argumentos, entre eles, segundo Costa (1992), o de colocar em discussão a concepção dominante de aptidão física, considerando a pessoa deficiente, que até então não era levada em conta nos cursos de graduação em Educação Física.

Para Gonçalves (2002), a inserção da disciplina nos currículos faz parte de uma mudança paradigmática na área da Educação Física, na qual se apresentava um ideário preocupado com a formação de profissionais e professores para atuar com uma população com o estereótipo de corpos fortes e saudáveis.

Assim, buscando base em uma perspectiva científica, os currículos em Educação Física foram sendo questionados e, aos poucos, vão se modificando, ou tendo um “novo” formato”, tendo como concepção o saber ensinar no lugar do “saber fazer”, enfatizando as disciplinas teóricas para a compreensão do processo ensino-aprendizagem pelo graduando.

Segundo Betti e Betti (1996), essa nova configuração curricular se inicia no final da década de 1980, com a proposta de um modelo de currículo do tipo técnico-científico, em contraposição ao modelo

dominante na área, denominado de tradicional-desportivo, o que resultou em um inchaço no número de disciplinas nos cursos.

Entre as disciplinas inseridas está a Educação Física Adaptada, sugerida no Parecer 215/87 (Brasil, 1987a), tendo como um de seus desafios para a formação profissional a capacitação docente em nível superior para ministrar a disciplina, haja vista que no ano de 1990 se diagnosticou que, das 108 escolas de Educação Física existentes na época, 53 relataram oferecer alguma disciplina específica, e 37% destas não possuíam docentes habilitados nessa área (Pettengill; Marinho, 1992).

Com o crescimento do número de cursos de Educação Física no Brasil – em meados de 1997 existiam aproximadamente cem cursos, saltando para um pouco mais de quinhentos em 2004, segundo Oliveira (2006) –, estima-se que houve também um aumento significativo em muitas disciplinas nos currículos, entre elas a EFA.

No entanto, entendemos que não basta inserir disciplinas nos currículos sem que ocorra uma formação que prepare adequadamente para a intervenção em Educação Física. Dadas essas modificações ocorridas, tendo como referência o ano de 1987, e passadas mais de duas décadas de seu ingresso nos currículos, consideramos importante verificar, por meio deste estudo, como a disciplina tem se apresentado nas estruturas curriculares dos cursos de Educação Física na licenciatura e graduação/bacharelado das universidades públicas estaduais paulistas.

Sendo assim, o presente estudo foi organizado entendendo a necessidade de se pontuar alguns aspectos, os quais serão apresentados na revisão da literatura a partir das questões históricas, culturais e sociais acerca das pessoas com deficiências, e especificamente na participação de movimentos esportivos e com a Educação Física, os quais são descritos na nos capítulos 1 e 2. No Capítulo 1 serão feitas abordagens sobre a utilização de terminologias com relação às pessoas com deficiências em determinadas épocas influenciadas pelos valores vigentes na sociedade. No Capítulo 2 iremos tratar sobre a influência da religiosidade na tentativa de se buscar explicações sobre as causas das deficiências e o desenvolvimento da Medicina

influenciada desde os primórdios pelas guerras, e principalmente no pós-guerra (1939-1945), com o surgimento, na Europa e nos Estados Unidos da América, do esporte adaptado e sua chegada ao Brasil.

Nos capítulos 3 e 4 iremos considerar as questões da inserção e do desenvolvimento da EFA enquanto disciplina nos currículos dos cursos de Educação Física e na área de atuação profissional no Brasil, dialogando com as concepções de currículo e profissão. No Capítulo 3 iremos abordar as teorias curriculares buscando identificar quais as concepções de currículo envolvidas no processo de inserção da disciplina EFA nos currículos dos cursos, inicialmente de especialização e, posteriormente, nos de graduação em Educação Física no Brasil. No Capítulo 4, considerando que o estudo tem por finalidade averiguar o papel de uma disciplina em curso superior para a formação e preparação para intervenção profissional, abordaremos o conceito de profissão, tendo em vista que a Educação Física adquiriu seu status profissional recentemente por meio da Lei 9696/98, de 1º de setembro de 1998 (Brasil, 1998), sendo a EFA uma de suas especialidades.

No Capítulo 5 serão apresentados os depoimentos dos docentes da disciplina Educação Física Adaptada ou similar no contexto das universidades estaduais públicas paulistas.



# 1

## AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E AS TERMINOLOGIAS

Ao abordarmos as designações terminológicas acerca das deficiências no decorrer dos tempos na sociedade humana, o que vem à mente, segundo Ribas (1994), é uma imagem ou representação que fazemos das pessoas com deficiências relacionada, muitas vezes, com a utilização indiscriminada de palavras como “excepcional”, “cego”, “surdo”, “inválido”, “louco”, “aleijado”, “anormal” etc. Ou seja, pensamos a deficiência muito mais nos limites e dificuldades que estas impõem às pessoas, como uma entidade que se apropria do indivíduo, do que nas capacidades que estas possuem, sendo a terminologia uma representação que a caracteriza.

No entanto, as palavras que podem designar uma pessoa com deficiência, como as expostas anteriormente, irão variar de acordo com alguns fatores, entre eles os valores culturais, sociais e os conhecimentos adquiridos, ou a falta deles.

Nesse sentido, Sasaki (2003) afirma que nunca houve um consenso sobre quais os termos e as terminologias “corretas” para designar uma pessoa com algum tipo de deficiência, pois em cada momento histórico da sociedade utilizou-se um termo de acordo com os valores sociais vigentes.

Na década de 1970, as ideias sobre quais as definições ou conceitos para a deficiência, principalmente fora do Brasil, foram



consideradas insuficientes e equivocadas, pois não expressavam a realidade das pessoas com deficiências. Um exemplo é a Declaração das Pessoas Deficientes, de 9 de dezembro de 1975, um documento aprovado em assembleia geral na Organização das Nações Unidas (ONU) e que define “pessoa deficiente” como sendo alguém incapaz de conduzir sua própria vida devido a uma deficiência, adquirida ou não (Ribas, 1994).

Nesse contexto, surgiram outros documentos, como o que é apresentado no relatório sobre a prevalência sobre as deficiências, incapacidades e desvantagens (Brasil, 2007), a partir da distinção dos termos “deficiência”, “incapacidade” e “desvantagem”.

Esses termos e suas conceituações foram adotados pelo Manual de Entrevistas Domiciliares, que foi produzido e publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980, e tais conceituações são apresentadas na *Classificación Internacional de Deficiências, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM)* com as seguintes distinções:

- *Deficiência* é a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.
- *Incapacidade* é toda restrição ou ausência causada por uma deficiência da capacidade e das condições para realizar uma atividade considerada dentro dos limites da pessoa humana.
- *Desvantagem* é uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou lhe impede o desempenho em um rol considerado normal em função da idade, do sexo e de fatores sociais e culturais.

Esta classificação estabelece uma progressão que relaciona a deficiência à incapacidade e esta à desvantagem.

No entanto, segundo Ribas (1994), apesar de a ONU e a OMS tentarem amenizar o peso atribuído ao termo “deficiente”, este ainda possui um significado que de certa forma faz oposição ao termo “eficiente”, ou seja, entende-se a pessoa deficiente como “incapaz”,

devido a uma construção cultural imposta por padrões e normas estabelecidas.

Porém, entendemos que a aquisição de conhecimentos sobre as questões que envolvem as deficiências, sejam eles no âmbito das ciências humanas ou biológicas, será importante para melhor compreender que a condição imposta por limites físicos ou sensoriais, de forma temporária ou definitiva, não torna necessariamente alguém “incapaz”, o que poderá evitar rotulações que podem reforçar o preconceito. Ou seja, uma visão menos preconceituosa da sociedade como um todo, e de que convivem e atuam junto às pessoas com deficiências, devendo-se atentar para o indivíduo com seus valores e potencialidades, e não somente para a deficiência e seus limites.

Quanto às questões terminológicas, principalmente no Brasil e em países de língua portuguesa, muitas delas foram se adequando, inclusive com as opiniões dadas pelas próprias pessoas com deficiências ao expressarem sobre o uso de terminologias, ou seja, pode-se dizer que houve uma evolução para aquilo que denominamos de politicamente correto.

Entre essas novas terminologias, ainda é muito comum se utilizar, por exemplo, “pessoa portadora de deficiência”, a qual surgiu entre os anos de 1988 e 1993, aproximadamente (Sasaki, 2003). No entanto, o termo “portadora” fez parte de um período histórico, e atualmente considera-se inadequado utilizá-lo, pois a deficiência não se porta como se fosse um objeto.

É plenamente compreensível essa preocupação com os significados das definições terminológicas envolvendo as deficiências, pois se evita, de certa forma, reforçar a utilização de termos expressos de forma pejorativa e preconceituosa.

Outros autores apresentam definições similares para a deficiência, entre eles Carmo (1991), que define o termo “deficiente” como sendo designado às pessoas que, comparativamente às demais em seu meio social, apresentam, seja no domínio motor ou afetivo, alguma “anormalidade” ou “diferença”.

Para o autor, debater em torno da questão da deficiência e sua associação com outros termos, como, por exemplo, “normal” ou

“anormal”, tem sido uma preocupação de outros autores na área, justamente para que não ocorram rotulações e estigmatização das pessoas.

Nesse contexto, Amaral (1995, p.63) nos apresenta outra definição, a de que “as deficiências são relativas a todas as alterações do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações em nível de órgão”.

Segundo a autora, ainda é necessário compreender a ressignificação de outro termo muito associado à deficiência, que é “diferença”. Nesse novo olhar para o termo “diferença” é necessário “desadjetivá-lo”, pois assim se compreenderá que ser diferente não envolve juízo de valor, de quem é melhor ou pior, ou seja, simplesmente se é diferente, independentemente de apresentar ou não algum tipo de deficiência.

No entendimento de Mandarino (2004), é na diferença que há possibilidades de relações mais estreitas no âmbito cultural, o que não quer dizer naturalizar as diferenças e nem igualá-las na diferença, pois igualdade significa que estão presentes alguns valores normatizadores, e a diferença pode representar uma pluralidade de opiniões, gestualidades, credices, religiosidade, entre outras manifestações culturais.

O que está no momento estabelecido no que diz respeito às terminologias é o que preconiza a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006 e que se tornou lei nacional para os países membros da ONU: a terminologia adequada neste momento é “pessoa com deficiência” (Brasil, 2007).

Assim, segundo Amaral (1995), ao se escolher as palavras que tratam a questão das deficiências, há algumas vantagens devido a se acentuar o aspecto dinâmico da situação na forma verbal ao se fazer um deslocamento de uma noção de deficiência que remete a uma condição característica da pessoa, e não a uma condição natural ou essencial do indivíduo, posicionando a deficiência como uma circunstância, uma descrição, e não um juízo de valor, o que finalmente traz o valor da pessoa como única e singular.

Nesse sentido, as mudanças terminológicas sobre as deficiências são etapas de um processo histórico-social, e que pertenceram a um determinado período, de acordo com os valores inseridos.



## 2

# AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E SUA HISTÓRIA NA SOCIEDADE

É incontestável que, no decorrer dos tempos, mudanças positivas ocorreram quanto às atitudes com as pessoas com deficiências, bem como aos modos de pensar a sociedade. No entanto, na história da humanidade de que se tem registro, formas de agir em relação às pessoas com deficiências foram concebidas devido a pensamentos ambíguos, indo da rejeição ao medo, compaixão e tolerância, e que tiveram na religiosidade uma de suas influências, principalmente na tentativa de se explicar suas causas.

Posteriormente, com o desenvolvimento da Medicina, desde sua aplicação nas formas mais empíricas na Antiguidade até o período pós-guerra, as questões religiosas foram amenizadas, porém continuaram presentes.

Nessa perspectiva, utilizaremos como uma das referências bibliográficas que abordam o assunto a obra intitulada *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*, de autoria de Otto Marques da Silva (1986), uma das poucas publicações produzidas no Brasil com uma descrição muito bem elaborada sobre o contínuo histórico sobre as deficiências, desde os tempos mais remotos da civilização humana até a contemporaneidade.

Além de Silva (1986), faremos referência a outros autores que nos auxiliaram neste itinerário, entre eles Adams et al. (1985); Carmo (1991); Mauerberg-DeCastro (2005); Grifi (1989); Castellani Filho (2009) e Araújo (1998).

Segundo Silva (1986), desde a Antiguidade ocorriam dois tipos de atitudes em relação às pessoas deficientes, bem como aos idosos e doentes, quais sejam: “uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e outra, de eliminação, menosprezo ou destruição” (ibidem, p.39).

Para o autor, a aceitação ia da tolerância pura e simples até o recebimento de uma função relevante no grupo social. Ao passo que a segunda atitude era, de certa maneira, contraditória e se dava de várias outras formas, desde o abandono até a morte violenta ou por inanição. Destaca que, em algumas civilizações na história da humanidade, era de senso comum entre egípcios, hebreus, gregos e romanos se fazer uma correlação entre deficiência e as questões místicas e religiosas, ora sendo a deficiência como um “mal” a ser eliminado, ora como um sinal divino que se aproximava com a aceitação.

Entretanto, juntamente com o aspecto religioso, que era um componente marcante em determinados povos e épocas, havia também a presença da Medicina, ainda de forma muito empírica, na aplicação do higienismo como forma de prevenção de doenças, bem como no tratamento de algumas deficiências.

No Egito Antigo, a Medicina pré-científica deixou seus vestígios com a medicina cirúrgica e questões de higiene, com os banhos, a eliminação dos dejetos humanos, os enterros, entre outros procedimentos.

Apesar dessas preocupações ligadas a cuidados higiênicos, ainda prevalecia o misticismo e a religiosidade como forma de explicar as causas das deficiências, pois, segundo os próprios médicos egípcios, as doenças graves, os problemas mentais e as deficiências tinham causas relacionadas a demônios e pecados de vidas anteriores, que deveriam ser pagos na vida presente (ibidem).

Ou seja, a religiosidade tinha uma influência marcante quanto às causas das deficiências, o que levava as pessoas com alguma

limitação física, sensorial ou de ordem cognitiva a sofrerem restrições e serem consideradas como impuras.

Para o povo hebreu, segundo Silva (ibidem, p.74), a doença crônica e a deficiência física ou mental eram relacionadas à impureza e ao pecado, sendo descrito na própria Bíblia, no livro de Levítico, o que os homens que possuíam deficiência física, por exemplo, não poderiam fazer:

Diga a Arão que nenhum descendente dele que tiver algum defeito físico poderá me apresentar ofertas de alimento; Nenhum homem com defeito físico poderá apresentar as ofertas: seja cego, aleijado, com defeito no rosto ou com corpo deformado; ninguém com uma perna ou braço quebrado; ninguém corcunda ou anão; ninguém que tenha doença nos olhos ou que tenha sarna ou outra doença de pele; e ninguém que seja castrado. Nenhum descendente do sacerdote Arão que tiver algum defeito poderá me apresentar as ofertas de alimento; se ele for defeituoso, estará proibido de oferecer o meu alimento. (Levítico, 21:17-21)

Entretanto, em meio aos valores religiosos tidos como predominantes e influentes, a Medicina inicia seus primeiros passos na busca de soluções terapêuticas e na reabilitação das pessoas com deficiências.

Depois dos egípcios, os gregos foram, evidentemente, os pioneiros com relação à assistência médica para a população civil. Heródico, um dos mestres de Hipócrates (460 a.C. a 377 a.C.), tornou-se o médico mais famoso ao utilizar a “ginástica médica”. Cláudio Galeno (c.131 a c.201), no entanto, foi o médico que desenvolveu importante trabalho na questão das deficiências físicas, classificando os exercícios em seu livro *A higiene* conforme o seu “vigor, duração, frequência, uso de aparelhos e da região do corpo envolvida” (Silva, 1986; Adams et al., 1985).

Porém, segundo os autores, na história romana não há tantos registros com relação às pessoas com deficiências, a não ser o vínculo entre a Medicina romana e a Medicina grega, principalmente com relação às questões de saúde pública.



No período medieval ainda prevalecia a influência mítico-religiosa, principalmente quando algum indivíduo apresentava alguma deformidade física, tendo poucas chances de sobrevivência (Carmo, 1991). Nesse período histórico, entre os anos 500 até o século XVI, houve na Europa, por conta do contínuo crescimento populacional, uma decadência com relação aos cuidados higiênicos e à saúde, com o agravamento de epidemias, doenças graves, más-formações congênitas, entre outras, que eram apontadas como “castigos de Deus”, sendo que algumas pessoas sobreviviam, mas ficavam com muitas sequelas (Silva, 1986).

Segundo Adams et al. (1985), tal fato se devia ao discurso da Igreja, que anunciava a renúncia ao corpo e a preocupação tão somente com a alma, levando as pessoas a praticarem, por exemplo, a flagelação. Ou seja, a Medicina pouco se desenvolveu no período medieval.

Assim como em épocas anteriores, na Idade Média as crianças que nasciam com deformidades tinham pouca chance de sobrevivência, ou cresciam apartadas das demais, sendo ridicularizadas. Sendo anãs ou corcundas, se tornavam alvo de superstições, e lhes eram atribuídos poderes sobrenaturais contra feitiços e maldições (Silva, 1986).

Já no período renascentista, o marco histórico foi o reconhecimento dos valores humanos, propiciando um novo olhar com relação às pessoas com deficiências, levando à preocupação com a melhoria de atendimento, bem como o início do uso de novas técnicas de reabilitação.

Portanto, da Antiguidade ao Renascimento, os valores místicos e religiosos eram dados como causas das deficiências, apesar da influência, ainda que de forma restrita, da Medicina em alguns momentos. No entanto, com o desenvolvimento do conhecimento científico, o modo de pensar e agir com relação às pessoas com deficiências foi sendo modificado, o que contribuiu para a diminuição do misticismo religioso que as discriminava nas sociedades em determinadas épocas.

Nesse sentido, com o surgimento da educação especial tem-se o avanço da Medicina na reabilitação principalmente de deficientes

físicos, e ações educativas, ainda com auxílio e atuação médica junto às pessoas com deficiência visual, intelectual e de audição.

Segundo Mauerberg-DeCastro (2005), nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XX, crianças com os tipos de deficiência citadas eram tratadas em ambientes segregados, tendo como critérios de elegibilidade para que pudesse ter acesso à educação especial passar pelos procedimentos de testes de inteligência, os quais foram desenvolvidos por Alfred Binet e Theodore Simon no ano de 1905.

Ainda no continente europeu, por conta do nacionalismo e das guerras, continua em ascensão a Medicina Reabilitativa, com a utilização da ginástica médica, no tratamento das sequelas ou doenças como consequências das deficiências causadas por mutilações decorrentes de combates.

Nesse contexto, com os países envolvidos tendo que adotar programas de reabilitação no sentido de amenizar os resultados oriundos das guerras, é que surgem os esportes adaptados para deficientes, conforme veremos a seguir de forma mais aprofundada, pois os veteranos de guerra ficavam entediados com as longas internações.

Porém, as práticas de reabilitação já existiam desde a Antiguidade, segundo Silva (1986), pois com as muitas guerras e batalhas, o tratamento dado às deficiências e suas sequelas foi se tornando uma preocupação do Estado, para o ajustamento social dos mutilados em combate.

Na Grécia Antiga, antes do advento do cristianismo, há indícios de organização e desenvolvimento de serviços de saúde, seja para as pessoas comuns ou para os soldados, sendo eles gregos ou prisioneiros de guerra com mutilações ou doenças graves (ibidem).

Contudo, no século XX, com a expansão dos conflitos bélicos, os quais traziam em seu bojo as crises políticas entre as nações, deixando um rastro de desolação social e traumas, é que encontraremos as principais ações do Estado quanto a cuidados médicos e sociais com os sobreviventes.

Nesse sentido, logo após a Primeira Guerra Mundial, em 1918, foram se desenvolvendo sistemas de atendimento para reabilitação

em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, onde foi dado um grande impulso no que se refere ao tratamento dos soldados que se tornaram deficientes por causa das guerras.

Com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) deflagrada, outros soldados seriam vitimados e ficariam deficientes. Entretanto, os serviços que já prestavam reabilitação, e eram existentes desde a Primeira Guerra Mundial, fossem para civis ou para os militares, já estavam mais preparados para esse tipo de atendimento. Nesse contexto tem-se a evolução dos serviços prestados pela Medicina Física e Terapia Ocupacional, na tentativa de ajuste psicossocial dessas pessoas (ibidem).

Com o Estado tendo a preocupação em ajustar a vida social de seus feridos em combate, a reabilitação dos militares envolvidos se torna uma prioridade para seus governantes, pois estes ficavam se sentindo na obrigação de se retratarem diante da sociedade, com o objetivo de minimizar os efeitos provocados pela guerra (Araújo, 1998).

Assim, a possibilidade de os ex-combatentes serem reabilitados tinha no surgimento dos esportes adaptados uma de suas práticas no período pós Segunda Guerra Mundial. Ou seja, enquanto o soldado estiver guerreando pelo seu país, quando do seu retorno, mesmo “deficiente”, a partir do apoio do Estado, poderá ainda se tornar um herói de guerra, um cidadão produtivo ou até mesmo um esportista.

Nesse contexto, em uma Europa devastada pela guerra, segundo Cidade e Freitas (2009), diante da necessidade de reabilitar pessoas, principalmente com traumas vertebromedulares causados pelas duas grandes guerras mundiais, é que se legitima o valor da atividade física como recurso terapêutico e do esporte adaptado para pessoas com deficiências.

A prática esportiva para pessoas com deficiências ampliava suas fronteiras para além da Europa, e não somente com os deficientes físicos do pós-guerra, e já se configurava como prática em terras norte-americanas.

Dessa forma, verifica-se que a questão das deficiências na contemporaneidade caracterizou-se em seu início preponderantemente pela influência médica. E não seria diferente quanto ao surgimento

dos esportes adaptados, com modalidades modificadas dos esportes convencionais, como, por exemplo, o basquetebol em cadeira de rodas, e modalidades criadas especialmente para deficientes visuais, como o goalball.

Portanto, o esporte adaptado com objetivos terapêuticos, em seu início, se desenvolve como uma atividade física sistematizada, organizando-se com entidades autônomas, indo além dos objetivos que encerrava na reabilitação, tornando-se também esportivo, estruturando suas próprias competições, o que vem contribuindo para desmistificar preconceitos com as pessoas deficientes.

Entretanto, anteriormente ao seu surgimento no pós-guerra (1939 -1945), antes dos veteranos de guerra, as práticas esportivas para pessoas com deficiências já aconteciam nos Estados Unidos, com início, na década de 1870, em escolas especiais com alunos surdos por meio da prática do beisebol, e em 1885 com o futebol americano.

Conseqüentemente, a partir dessas iniciativas surge a primeira competição internacional importante formalmente organizada para pessoas com deficiências, e que foi justamente com os surdos, em 1924, denominada “Os jogos do silêncio”, na cidade de Paris, França (Gannon, 1981, apud Winnick, 2004).

Considerando as conseqüências das grandes guerras mundiais, sem dúvida o marco para os esportes adaptados se deu com os ex-combatentes, dada a necessidade de amenizar tais conseqüências por parte dos governos promovendo formas de reabilitação e obtendo o reconhecimento por parte da classe médica de que o esporte era um importante recurso na reabilitação física, emocional e psicológica das pessoas que estiveram em combate e nos campos de concentração.

Sendo assim, os hospitais e centros de reabilitação efetivaram a prática de esportes também com o interesse dos próprios pacientes envolvidos na reabilitação, bem como dos médicos (Mauerberg-DeCastro, 2005).

Em fevereiro de 1944, Ludwig Guttmann, médico neurologista e neurocirurgião de nacionalidade alemã e origem judaica, quando

de seu exílio na Inglaterra, criou, no hospital de Stoke Mandeville, um centro de reabilitação para veteranos de guerra com deficiências vertebromedulares (Araújo, 1998; Mauerberg-DeCastro, 2005).

O pós-guerra (1939-1945) também possibilitou que o esporte adaptado fosse se organizando e se desenvolvendo nos Estados Unidos com Benjamin Lipton na década de 1944, com esportes como arco e flecha, tênis de mesa, arremesso de dardo e basquete em cadeira de rodas, com a realização de eventos esportivos na forma de demonstrações a partir de 1947 (Cidade; Freitas, 2009; Mauerberg-DeCastro, 2005).

Com a influência do modelo médico de Gutmann, foi dado início à organização dos jogos de Stoke Mandeville, os quais se desenvolveram e se tornaram o que hoje conhecemos como “Jogos Paraolímpicos” ou “Paraolimpíadas”, concretizados a partir de Roma, na Itália, no ano de 1960, quando aconteceu a primeira Paraolimpíada, com a participação de 400 atletas de 23 países.

A partir de 1988, em Seul, na Coreia do Sul, os Jogos Paraolímpicos passaram a ser realizados de quatro em quatro anos, na mesma cidade-sede das olimpíadas de verão e utilizando o mesmo local das competições (Araújo, 1998).

No Brasil, o esporte adaptado iniciou na década de 1950, com os senhores Robson Sampaio de Almeida, na cidade do Rio de Janeiro, e Sérgio Serafim Del Grande, na cidade de São Paulo, ambos deficientes físicos que, após retornarem de reabilitação nos Estados Unidos da América, fundaram clubes com equipes de basquetebol em cadeira de rodas. Em 1º de abril de 1958, o senhor Almeida fundou o Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro, e em 23 de julho de 1958, o senhor Del Grande o Clube dos Paraplégicos, na cidade de São Paulo (Cidade; Freitas, 2009).

Após os Jogos Parapanamericanos de 1975, no México, foi criada a Associação Nacional de Desporto para Deficientes (Ande), pelos próprios componentes da seleção brasileira, com o objetivo de organizar no Brasil o esporte adaptado (Mauerberg-DeCastro, 2005).

No ano de 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a Secretaria de Educação Física e dos Desportos (Seed) e o Centro

Nacional de Educação Especial (Cenesp) se vincularam ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a partir de 1984 e 1985 montaram um projeto integrado para estudos sobre a possibilidade de as pessoas com deficiências serem atendidas pela Educação Física e pelo esporte (Pettengill; Costa, 1997; Araújo, 1998).

No entanto, é com a criação da Secretaria dos Desportos, em 18 de abril de 1990, regulamentada pelo Decreto nº 99.244, de 10 de maio do mesmo ano, e pela Medida Provisória nº 309, de 16 de outubro de 1992, que a mesma se integra ao MEC. Dessa forma, foi criado o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiências, cujo objetivo era promover a qualificação profissional para o desenvolvimento da prática desportiva junto a essa população (Pettengill; Marinho, 1992).

No bojo desse processo, segundo as autoras, foi feito um levantamento junto às instituições de ensino superior (IES) no Brasil no ano de 1990, e o resultado dessa pesquisa foi divulgado após três anos da sugestão de uma disciplina específica que tratasse sobre a Educação Física e esportes adaptados para pessoas com deficiências nos cursos superiores de Educação Física, identificando uma escassez de profissionais especializados na área.

Assim, o encaminhamento para que houvesse a capacitação de profissionais, principalmente para o esporte para deficientes, segundo Araújo (1998), ficava a cargo do Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiências, com o gerenciamento para a capacitação de recursos humanos, tendo como estratégias a promoção de palestras e cursos de curta duração de atualização profissional.

Quanto à formação e capacitação de profissionais e professores de Educação Física para atuação com Educação Física Adaptada (EFA), ficou a cargo do MEC, o qual deveria atuar junto às instituições de ensino superior sugerindo, inclusive, a inclusão de disciplina específica na área.

Porém, antes mesmo que ações governamentais fossem efetivadas com relação à formação profissional em Educação Física para atuar com os esportes adaptados e com a EFA, iniciaram-se discussões com grupos de professores do então Seed/MEC desde

1986, quando se reuniram em Tramandaí, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de estudar e concretizar propostas para suprir a falta de recursos humanos na área (Costa, 1992).

Segundo o autor, dentre as sugestões propostas se destacaram:

- Apoio aos profissionais que já estavam atuando junto às pessoas com deficiências, com cursos de atualização e reciclagem.
- Formação de novos profissionais.
- Incentivar as IES para a introdução de especialização em EFA e de disciplinas específicas nos cursos de graduação em Educação Física.

No entanto, antes de 1986 já havia preocupação com a formação profissional em Educação Física com relação à EFA, com algumas ações isoladas desenvolvidas principalmente por IES públicas no Brasil.

Como exemplo tivemos, no início da década de 1980, as iniciativas que ocorreram na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, no projeto de iniciação desportiva da instituição, as quais são narradas por Carmo (1991). Segundo o autor, o projeto de iniciação desportiva da UFU no curso de licenciatura de Educação Física tinha como objetivo oportunizar a prática desportiva para crianças filhos de trabalhadores e que não tinham condições de frequentar espaços como clubes, por exemplo, bem como estendia suas atividades para a preparação de futuros atletas.

O programa foi recebendo cada vez mais crianças e se tornando cada vez mais “heterogêneo”, o que possibilitou que os professores do projeto reconhecessem o direito das crianças com deficiência física de serem atendidas, cujo atendimento se iniciou em 1982 e contava com apenas três crianças com deficiência física (ibidem).

Esse projeto da UFU também estava vinculado, em sua elaboração e aplicação, com outras áreas do conhecimento, como a Medicina e a Fisioterapia, na avaliação médico-funcional. Ou seja, mesmo sendo uma proposta de prática desportiva e interdisciplinar,

ainda assim seria possível entendê-la a partir de um enfoque na reabilitação.

Nesse contexto, a partir da inserção das crianças deficientes no projeto, inúmeras dúvidas e dificuldades surgiram, pois havia insegurança por parte dos professores, como relata Carmo (ibidem), devido à falta de preparação profissional, assim como por causa da concepção predominante da eugenia e do higienismo na Educação Física, a qual fez parte da formação do autor e dos professores da universidade desde a década de 1970.

Assim, o desenvolvimento de atividades desportivas com crianças deficientes trouxe uma nova configuração, ou, como prefere Carmo (ibidem, p.159), “[...] começamos a perceber a existência de outra realidade, até então ‘desconhecida’ e ignorada pelos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas do programa”.

Ou seja, a participação das crianças com deficiência no projeto da UFU acontecia por meio de um projeto de extensão universitária e, ao que parece a princípio, de forma isolada na época, pois o autor não menciona se estava ou não vinculada com o curso de formação de professores de Educação Física da universidade em questão.

Nesse sentido, o que as iniciativas do projeto traziam subjacente não era somente uma nova realidade ou forma de “saber fazer” ou “como fazer” para se trabalhar com a atividade física para deficientes, mas sim uma possibilidade de se pensar na inserção da EFA no currículo, pois:

Desenvolver atividades tendo em vista uma outra concepção de aptidão física, (e inclui-la no currículo) significava praticamente, a antítese da grande maioria dos conteúdos que havíamos aprendido no curso de graduação. Enquanto a metodologia do ensino de natação, por exemplo, preconizava que, no período de adaptação ao meio líquido, as crianças deveriam andar dentro d’água segurando uma na mão da outra, nosso aluno com amputação bilateral ao nível do quadril, não tinha condições para esta realização; enquanto o método dizia que no Futebol os indivíduos deveriam dominar e conduzir a bola com ambos os pés, nossos alunos hemiplégicos, só podiam



fazê-lo com uma das pernas e com apoio de muleta. E, como estes, muitos e muitos outros fundamentos desportivos considerados pelos técnicos e professores como ideais, como corretos, tinham que ser repensados e até modificados. Foi a grande fase da criação, da busca, da descoberta, da solução dos problemas de cada deficiente, em cada gesto e em cada modalidade desportiva. (parênteses nossos) (ibidem, p.159-60)

Diante de ações como as exemplificadas, a EFA se estrutura no Brasil na universidade, o que, na opinião de Gonçalves (2002), é resultado de uma mudança de paradigma na área, o qual apresentava um ideário preocupado com a formação de corpos fortes e saudáveis, sendo que essa abertura possibilitou que surgissem novas abordagens, que discutiam as relações curriculares em Educação Física com vistas à intervenção profissional na área.

Objetivando discutir essas relações entre currículo e a inserção da EFA, serão feitas as seguintes abordagens: a primeira é sobre a concepção de currículo e das teorias curriculares: tradicionais, críticas e pós-críticas. A segunda é apresentar como se deu o ingresso da EFA nos currículos dos cursos de Educação Física como disciplina curricular e quais as possíveis relações com as teorias curriculares anteriormente citadas.

### 3

## AS TEORIAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NO BRASIL

Os estudos sobre currículo já há algum tempo deixaram de ser uma área exclusivamente técnica ou voltada para métodos e procedimentos, cuja configuração se apoiava em aspectos tecnicistas.

Segundo Moreira e Silva (2009), já se pode, atualmente, falar em uma tradição crítica do currículo no âmbito sociológico, político e epistemológico, ou seja, as formas de conceber um currículo se iniciaram pela perspectiva de uma teoria tradicional e tecnicista, em uma dimensão utilitarista, e posteriormente foram questionadas pelas teorias críticas e pós-críticas, as quais, segundo Silva (1999), não se limitam a perguntar “o quê?”, mas sobre o “porquê” do significado da escolha de um determinado tipo de conhecimento, de identidade ou subjetividade, em um currículo.

Segundo Silva (ibidem), levando-se em consideração a etimologia do termo “currículo”, cuja origem é do latim “*curriculum*”, que significa “pista de corrida”, “um percurso”, no qual expressa uma identidade e uma subjetividade, entende-se que o currículo não esteja somente vinculado ao conhecimento, pois também perpassa a questão das relações de poder ao privilegiar este ou aquele conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem sobre currículo não se refere a algo neutro, ou seja, o currículo traz subjacente uma influência social (Aroeira, 2006) e se constitui em um artefato cultural implicado em

relações de poder, produzindo olhares vinculados a interesses sociais e particulares, uma história que retrata a forma organizacional da sociedade e da educação.

Para Moreira e Silva (2009), a questão das relações de poder é uma noção central da teorização crítica, pois o currículo, ao determinar qual o tipo de conhecimento que é válido, pressupõe a expressão de interesses de grupos, os quais se encontram em vantagem nessas relações.

E sobre currículo, sua história e teorização, é que passaremos então a discorrer, a partir das abordagens sobre as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Os estudos e as pesquisas sobre currículo tiveram seu início nos Estados Unidos nos anos 1920, em um contexto de urbanização, industrialização e de massificação da escolarização, tendo seu marco na obra de Bobbit, *The Curriculum*, de 1918, a qual entende o currículo como simplesmente uma mecânica, cuja concepção se consolida a partir da obra de Ralph Tyler em 1949, sendo o currículo centrado na organização e funções definidas (Silva, 1999).

Vinculada a esse processo de racionalização do currículo em sua teorização tradicional, e devido ao grande impulso industrial, a concepção de currículo, para Bobbit, era como se o funcionamento de uma escola fosse como uma empresa comercial ou industrial, alcançando seus objetivos de forma eficiente. Ou seja, os fins educacionais, nessa perspectiva, devem preparar tecnicamente as pessoas para as exigências profissionais da vida adulta (ibidem).

Assim, fazendo uma aproximação com a nossa realidade brasileira, podemos usar como exemplo, apenas como ilustração, o aligeiramento da alfabetização com o ensino de nove anos e as propostas curriculares “prontas” e “encomendadas”, preparadas por especialistas, aos professores estipulando os conteúdos que devem transmitir. Tais questões merecem discussão, no entanto podem nos trazer uma ideia das concepções tradicionais que até hoje tem suas influências.

Considerando o currículo em sua abrangência e seu estudo no âmbito educacional para todos os níveis de ensino, não somente no ensino básico, mas também no ensino superior, concordamos

com Neira (2008) sobre os critérios para escolha de conteúdos, os quais são muitas vezes moldados por interesses e decisões pessoais, poder da influência, modismos e sem critérios que justificam esta ou aquela configuração curricular, sendo a escolha de um conteúdo ou forma de avaliação uma questão considerada importante porque “alguém” assim o considerou.

Nesse contexto, quando o questionamento à elaboração curricular busca entender que há necessidade de estudos para que se efetuem propostas curriculares é que se iniciam movimentos de muitos estudiosos, na Europa e nos Estados Unidos, no campo do currículo para discutir uma nova teorização curricular, a teoria crítica do currículo.

Com a derrota norte-americana para os russos na corrida espacial, com o lançamento do Sputnik, inicia-se uma nova estruturação para restaurar uma suposta perda de qualidade do currículo pela escola, tendo como propostas novos programas, estratégias com ênfase na investigação e no pensamento indutivo, bem como nos estudos sobre conteúdos correspondentes às estruturas das mais diversas disciplinas curriculares (Moreira; Silva, 2009).

Na década de 1960, com a eclosão de movimentos como os protestos contrários à guerra no Vietnã, a contracultura, o feminismo e a liberação sexual nos Estados Unidos, a independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, surgem novas tendências sobre a teorização do currículo no chamado movimento de reconceptualização (Silva, 1999).

Os autores reconceptualistas nos Estados Unidos de orientação neomarxista foram os precursores da denominada Sociologia do Currículo ao questionarem para quem trabalhava o currículo e o como fazer para que este também favorecesse os grupos e as classes mais oprimidas da sociedade (Moreira; Silva, 2009). Assim, tem início uma nova forma de olhar o currículo: de um lado, as teorias tradicionais, e de outro, o surgimento de uma nova configuração teórica sobre o currículo – a teorização crítica ou as teorias críticas do currículo.

Até então, as teorias tradicionais traziam em seu bojo uma concepção que se restringia à atividade técnica de como fazer o currículo, ao passo que as teorias críticas faziam um contraponto ao desconfiarem e questionarem os arranjos educacionais e sociais e o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais. Ou seja, a teorização crítica concebe que o importante não é saber como fazer o currículo, mas compreender o que o currículo faz (Silva, 1999).

Nesse contexto, entende-se que o currículo, em sua discussão, está envolto em uma questão central, que são as relações de poder, pois, ao definir aquilo que é conhecimento válido, expõe os interesses de grupos e classes privilegiados que representam identidades individuais e sociais, reforçando suas relações de poder, enquanto os grupos subjugados assim permanecem (Moreira; Silva, 2009).

As relações de poder, portanto, irão demarcar a separação entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois argumentam que não existe desinteresse científico, visto que toda teoria implica relações de poder. Ou seja, a questão central não será mais “o que fazer” ou “como fazer”, mas “por que fazer”, qual o interesse em privilegiar este ou aquele tipo de conhecimento, de identidade e de subjetividade (Silva, 1999).

A partir desses pressupostos tem-se o entendimento de que o currículo é uma expressão do conhecimento considerado válido, selecionado por um grupo social com vantagem e maior força nas relações de poder. Nesse sentido, assume-se, mesmo que implicitamente, que há uma ideologia de um grupo dominante que se sobressai na constituição do currículo.

Diante dessas considerações, encontramos nas contribuições de Bourdieu e Passeron (1975) as concepções sobre a reprodução cultural como eixo norteador e articulador apontando a cultura dominante sendo reproduzida dentro de instituições como a escola por meio de valores, costumes, hábitos etc.

No entanto, tendo como pano de fundo essa relação de poder entre dominantes e dominados, têm início novas formas de entender o currículo por meio das chamadas teorias pós-críticas do currículo ao enfatizar a incorporação de diversas culturas e grupos ao

movimento do multiculturalismo, que reivindica, conforme Silva (1999), legitimação e reconhecimento de formas de cultura dos grupos dominados.

Essas teorias compreendem o currículo para além das questões que envolvem a divisão de classes sociais, ou seja, apontam no sentido de entendimento das questões de poder nas relações de gênero, raça, etnia e sexualidade na incorporação cultural de grupos sujeitos à exclusão social de seus valores culturais.

No entanto, segundo Silva (*ibidem*), um currículo com inspirações multiculturais não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, por melhor que isso pareça, mas também analisa, em uma perspectiva crítica, quais são as razões da desigualdade. Ou seja, um currículo multicultural deve se permeado pela democracia e pelo respeito à pluralidade.

Dessa forma, entendemos que é imprescindível que os idealizadores das propostas curriculares se aproximem dos campos de atuação dos profissionais, verificando a relação do currículo prescrito e do currículo em ação, e vice-versa, a partir de ações coletivas na forma, por exemplo, de reflexões, discussões e intervenções, de acordo com a realidade de aplicação curricular.

Assim, compreendendo o currículo como algo dinâmico e que possibilita a inclusão de determinados conhecimentos, bem como se inscreve como um facilitador para que se tenham possibilidades de acesso a esses conhecimentos, questionamos:

Como se deu o ingresso da Educação Física Adaptada (EFA) nos currículos dos cursos de Educação Física?

Quais os conhecimentos priorizados na EFA?

Quais relações podemos estabelecer entre as teorizações do currículo e o surgimento da EFA?

Quando falamos sobre Educação Física para Pessoas com Deficiências, estamos nos referindo a uma área do conhecimento com uma trajetória recente dentro do contexto educacional.

A EFA se desenvolveu nos Estados Unidos na década de 1950, devido ao aumento do contingente e à conseqüente participação de alunos com necessidades especiais nos ambientes escolares, e

foi definida pelo comitê da Associação Americana para Saúde, Educação Física e Recreação (AAHPER) como sendo:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações de alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de educação física. (Winnick, 2004, p.6)

Quanto à nomenclatura, alguns autores, com base em literatura estrangeira, preferem definir Atividade Física Adaptada (AFA) e EFA de forma distinta. Para Sherril (1998), a AFA é um termo guarda-chuva, pois abrange serviços para a promoção da saúde, de um estilo de vida ativo, de reabilitação de funções deficientes e da inclusão.

Mauerberg-DeCastro (2005, p.28) entende que, tanto no aspecto acadêmico como no campo de conhecimentos e de atuação profissional, a nomenclatura AFA apresenta-se de forma abrangente e, assim, a define como:

[...] um corpo de conhecimentos cross-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. Entretanto, só se tornam visíveis à medida que as demandas de tarefa não são satisfeitas devido a limitações ou atrasos nas funções adaptativas. A atividade física adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimento com teorias, modelos, ferramentas de ensino e de reabilitação específicos, além de prestar serviços limitados a competências profissionais especializadas.

Conforme Winnick (2004), a EFA é uma subdisciplina da Educação Física e tem como proposta possibilitar a participação de alunos com necessidades especiais, dentre eles os com deficiência, de maneira satisfatória e com sucesso, suprimindo suas necessidades

em longo prazo (no período entre 0 e 21 anos de idade), enquanto a AFA deve se estender por toda a vida.

No Brasil, a história da EFA começou a ser contada, apesar dos poucos registros, antes mesmo da década de 1980, tendo como alguns dos seus precursores os professores Vilson Bagatini, Eli Bagatini e Aldo Carlitos Potrich, no final da década de 1960 (Mauerberg-DeCastro, 2005).

Um dos primeiros trabalhos que faziam referência ao ensino de Educação Física para pessoas com deficiências são as obras de Inezil Pena Marinho do ano de 1946, entre elas “Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos”, “Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais” e “A Educação Física dos portadores de defeitos físicos”, publicados em artigo na revista *Integração* (Nabeiro, 1989).

Com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, inicia-se de forma marcante a preocupação com a formação profissional na área de EFA por meio das publicações *Atividade física para deficiente*, de 1981, e *Educação física para o excepcional*, de 1982 (Mauerberg-DeCastro, 2005).

O primeiro documento que fazia referência à Educação Física para Pessoas com Deficiências é o Parecer nº 1002/74, do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo tratamento especial era previsto no art.9 da Lei nº 5.692/71, em cujo período era escassa a qualificação em Educação Física para atuar com essa população, observando que as instituições de ensino superior (IES) eram responsáveis por tal qualificação, sugerindo que nos cursos deveria haver um complemento curricular (Pettengill; Costa, 1997).

Na década de 1980, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Faculdades Isoladas Castelo Branco deram início a programas de formação profissional e de pesquisa nos currículos quanto à EFA (ibidem).

No entanto, as primeiras discussões acerca da possibilidade de uma disciplina específica que tratasse sobre Educação Física para pessoas com necessidades especiais nos currículos de Educação



Física, segundo Ribeiro e Sguissardi (1996), ocorreram em encontros entre os profissionais da área, quando propuseram a garantia de habilitação profissional para atuar junto a essa população.

Assim, a partir dos resultados de consultas a docentes e IES é publicado, no ano de 1987 o Parecer nº 215/87, tendo em sua composição a sugestão, entre outras, da disciplina: Educação Física e Esporte Especial para Pessoas com Deficiências: Intelectual, Física, Auditiva, Visual e Múltipla (Brasil, 1987a).

Sendo assim, o ingresso, ainda que gradual, da EFA como disciplina nos cursos de Educação Física significou, conforme Duarte (1992), um avanço curricular, pois se entende que é na graduação que deve ocorrer uma boa fundamentação teórica e prática na mudança do perfil profissional. Ou seja, espera-se que o futuro profissional conscientize-se de que sua atuação deverá ocorrer sem discriminações de qualquer natureza.

Além disso, é também resultado de uma mudança de paradigma na área, o qual apresentava um ideário preocupado com a formação de corpos fortes e saudáveis, concepção que deixou de ser a única, o que possibilitou o surgimento de novas abordagens de atuação profissional e pesquisa (Gonçalves, 2002).

Nesse contexto, a sugestão da EFA como disciplina curricular fez parte de um processo que questionava o currículo tradicional esportivo, predominante na Educação Física, e que, na década de 1990, propôs, segundo Betti e Betti (1996), uma nova base curricular para a área, para um novo modelo, o de orientação técnico-científica baseada em uma concepção acadêmica.

Com base nessa proposta, a EFA traz em seu bojo uma característica que se baseia no modelo médico, por meio de conteúdos que abordam a caracterização das deficiências, bem como adentra as questões de necessidades especiais, como as atividades físicas voltadas para hipertensos e cardíacos, por exemplo.

Retomando brevemente a história, uma das primeiras iniciativas que envolveram pessoas com deficiências com atividades físicas, segundo Adams et al. (1985), tinha como objetivo questões terapêuticas, com a denominada “ginástica médica”, a qual remonta

aos primórdios da humanidade, com os chineses, aproximadamente em 2500 a.C.

No entanto, entendemos que a Educação Física, diferentemente da EFA, encaminha suas concepções para a questão da ginástica e do exercício físico como forma de promoção de saúde para camadas da sociedade “não deficientes”. Segundo Castellani Filho et al. (2009), foi no fim do século XVIII e início do século XIX, na Europa, com a construção e consolidação da sociedade capitalista, que uma ideologia foi se tornando cada vez mais influente, tendo como pano de fundo os exercícios físicos, pois se fazia necessário para essa sociedade que houvesse um novo perfil de homem, “mais forte, mais ágil, mais empreendedor”.

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e como “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador da época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. (ibidem, p.51)

Sendo assim, no caso do exercício físico para pessoas com deficiências, temos outra concepção vinculada à ginástica como tratamento terapêutico, que ao longo dos anos se denominou de “ginástica médica” e se fortaleceu tanto pelo seu cultivo desde a Antiguidade, pelos médicos gregos, como por outros médicos, como Fuller, Andry e Tissot, no século XVIII, a ponto de ser considerada parte da Medicina na conservação da saúde (Grifi, 1989). Isso resultou na constituição do modelo médico, tendo como base a classificação e o diagnóstico das deficiências.

Segundo Mauerberg-DeCastro (2005), o modelo médico, em sua constituição, apresenta um conjunto de concepções e fundamentações com bases científicas e é frequentemente denominado de abordagem categórica, classificando os seres humanos, sendo os tratamentos baseados na segregação e justificados pelas epidemias, sendo essa concepção generalizada e não tendo produzido efeitos positivos nas ações pedagógicas e na educação especial.

Retornando à questão curricular, podemos então entender, a partir de sua trajetória, que a EFA foi se legitimando até se tornar uma disciplina de curso superior no Brasil. Nesse sentido, busquemos entender qual concepção e teorização curricular aproximam-se daquela em seu processo de inserção no currículo.

É notório observar que as origens da disciplina tiveram um viés biológico, o que nos leva a considerar uma proximidade da EFA dentro de uma concepção tradicional de currículo enquanto uma área do conhecimento que propõe procedimentos especializados a uma determinada população, ou seja, uma concepção técnica sobre como fazer, a partir de condições especiais ou adaptadas.

Segundo Neira (2009), no âmbito pedagógico, a presença da EFA em cursos de licenciatura para tratar de uma população específica (diferentemente de outras licenciaturas que não englobam a “geografia ou matemática adaptada”) apresenta pelo menos dois aspectos:

1. O fortalecimento de uma visão biologicista para trabalho pedagógico em Educação Física só reforçará o preconceito para com os alunos e alunas com necessidades especiais, pois são tratados pelo viés médico e classificatório das deficiências.
2. Sendo a escola um espaço democrático, não há possibilidades de se separar os “diferentes”, tendo como base o reconhecimento de direitos equânimes;

Afirma ainda o autor que, enquanto disciplina isolada num currículo do tipo “Frankenstein”, no caso específico dos cursos de licenciatura em Educação Física – e, assim, consideramos que tal realidade é estendida para os cursos de graduação/bacharelado em Educação Física –, dificilmente terá condições de oferecer uma boa preparação profissional aos futuros professores e profissionais para quando estiverem em atuação profissional.

Assim, consideramos que essa é uma questão que pode ser discutida na perspectiva do conceito de profissão, status alcançado há pouco mais de uma década pela Educação Física no Brasil, sendo a EFA uma de suas especialidades.

## 4

# A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA COMO ESPECIALIDADE

As alterações curriculares da Educação Física no Brasil a partir da publicação da Resolução nº 03/87, de 16 de junho de 1987, com a proposta da divisão entre licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física (Brasil, 1987b) e de sua regulamentação como profissão com a Lei n. 9696/98 (idem, 1998), vieram ao encontro do surgimento de áreas de atuação profissional em Educação Física dentro e fora da escola, como, por exemplo, a Educação Física Adaptada (EFA), uma especialidade dentro da profissão, a qual foi se constituindo com um corpo de conhecimentos que a como disciplina acadêmica.

Para adentrarmos os estudos sobre profissão, nos reportaremos a Kroll (1982) apud Barros (1993), por meio do estudo de Flexner, que estabelece seis critérios para caracterizar uma atividade tida como profissional, sendo eles:

1. As atividades são desenvolvidas fundamentalmente de maneira intelectual, tendo como premissas a elaboração, a análise e a tomada de decisões na aplicação das técnicas empregadas, buscando eficiência e qualidade quanto ao serviço prestado.

2. A atividade profissional é prática, e é necessário que os conhecimentos da profissão sejam aplicados na prestação de serviços aos clientes.
3. A profissão é dinâmica, e para isso é importante que atualize e renove seus conhecimentos, suas metodologias e tecnologias em prol da sociedade.
4. Uma profissão deve ter a sua organização profissional na criação de códigos de ética, no caso da Educação Física no Brasil com os Conselhos Federais e Regionais da área.
5. Comunicabilidade: a atividade profissional tem de ter um conteúdo que possa ser comunicado aos profissionais.
6. Altruísmo deve ser uma característica da profissão e do profissional no atendimento e na prestação de serviços cada vez melhores à sociedade.

Esses seis critérios, portanto, têm relação com a prestação de serviços que uma profissão oferece à sociedade. Segundo Barros (1993), não é feita nenhuma referência ao diploma para caracterizar uma atividade profissional, muito embora o conhecimento especializado possa ser adquirido em instituição de ensino superior (IES) em curso de graduação. A dinâmica da profissão se caracteriza por meio da aplicação das habilidades, das técnicas, dos conhecimentos próprios e da atualização destes.

Para Lawson (1984), o profissional tem de, prioritariamente, estar comprometido com sua carreira e atualizado em relação às transformações sociais, bem como deverá gerenciar sua capacitação. Entretanto, segundo o autor, os demais trabalhadores são passíveis de variação quanto à natureza de suas atividades, bem como na execução de suas tarefas pautadas pelo método da tentativa e erro.

Nessa perspectiva é que o autor apresenta a diferença entre profissão e ocupação devido às suas características. Em uma ocupação o trabalhador se dedica exclusivamente, recebe salário, tem preocupação com a qualidade do serviço que presta à sociedade e depende do método da tentativa e erro.

Para Souza Neto et al. (2004), no caso da profissão, considerada uma ocupação de elite, o profissional tem maior recompensa salarial e status social. Trata-se de um trabalho significativo, e o profissional tem controle sobre seu trabalho, desenvolve um corpo de conhecimento por meio da pesquisa, e esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática, constituindo-se nos aspectos essenciais de um trabalho dentro do campo profissional, pois auxiliam o grupo no seu processo de profissionalização.

Da mesma forma, segundo os autores, o processo de desprofissionalização caminha em seu curso na medida em que os serviços prestados já não são tão necessários como eram anteriormente ou já não recebem a mesma consideração, podendo, inclusive, seus profissionais serem substituídos por programas de autoajuda, trabalho voluntário – como os Amigos da Escola etc.

Nesse contexto, consideramos, segundo entendimento de Chapoulie (apud Dubar, 1997, p.174) que a profissão tem como propriedades derivadas, no sentido de um tipo ideal, as seguintes configurações:

[...] formação profissional longa em estabelecimentos especializados; controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados como os únicos competentes; controle reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais; uma comunidade real dos membros que partilham “identidades” e “interesses” específicos; pertencimento pelos rendimentos, o que confere prestígio e poder às parcelas superiores das camadas médias.

Além do reconhecimento entre seus pares, os profissionais exercem, segundo Freidson (1996), um trabalho especializado, composto de ocupações e ofícios reconhecidos pela economia oficial, podendo ser listados em um tipo especial de ocupação.

A profissão é uma especialização que requer um conjunto de saberes, conhecimentos, tarefas e funções que são exercidas de maneira prioritária pelos profissionais como atividades que podem ou não

ser remuneradas, bem como executadas no cotidiano das pessoas por meio de habilidades e técnicas manuais, cognitivas ou concomitantes, podendo ser exercidas em uma residência, uma fábrica, uma escola, um hospital ou outro local.

A distinção entre trabalho manual e mental, segundo Freidson (ibidem) apresenta-se de maneira imprecisa e pode ser mais bem descrita quando uma especialização criteriosa ou um trabalho especializado se fundamenta na experiência e em seus conhecimentos práticos ou na formação de conceitos e teorias abstratas. Ofício e profissão são distintos pelo fato de uma profissão se apresentar como especialização criteriosa fundamentada teoricamente.

O ofício foi se tornando uma profissão a partir da inserção de um corpo de conhecimento reconhecido pela necessidade da sociedade e exigido como requisito para se adentrar o mercado de trabalho.

No que diz respeito à formação profissional em Educação Física, sua história pode ser contada a partir do primeiro programa civil de curso de Educação Física da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, em 1931, iniciando oficialmente em 1934 com a formação do instrutor de ginástica e do professor de Educação Física, ampliando-se em 1939 com o Decreto-Lei nº 1212, com a formação do técnico desportivo no período correspondente à era Vargas (1939-1945), quando a Educação Física se estrutura profissionalmente, buscando reconhecimento social (Souza Neto, 1999).

Na década de 1960 e início da década de 1970, o desporto tornou-se meio de exaltação ao regime do governo militar da época, prevalecendo a figura do técnico desportivo sobre a do professor de Educação Física (Faria Junior, 2003).

No entanto, a formação paralela entre professor de Educação Física e técnico desportivo na década de 1960 refletia-se no mercado de trabalho com a permissão para ex-atletas ocuparem espaços dos formados em escola superior, o que levou à proposição da formação de professores de Educação Física e técnicos desportivos com o Parecer CFE nº 894/69 e a Resolução CFE nº 69/69, com o chamado currículo mínimo, o qual possibilita ao ingressante cursar duas modalidades esportivas, mantendo-se inalterada até a promulgação

da Resolução CFE nº 03/87, de 16 de junho de 1987 (Souza Neto, 2004; Ramos, 2006).

A Educação Física foi um dos primeiros cursos universitários no Brasil, desde 1987, que tiveram a possibilidade de uma formação profissional com um currículo flexível, sem ter a necessidade de atender às exigências de currículo mínimo (Oliveira, 2006).

A proposta da Resolução CFE nº 03/87 estabelece a criação do bacharelado e a reformulação dos cursos de licenciatura em Educação Física. No entanto, as estruturas curriculares dos cursos de graduação em Educação Física não respeitam as particularidades e especificidades e adotam um currículo similar ao “currículo mínimo” (Ramos, 2006).

Apesar dessas dissonâncias, a Educação Física inicia uma nova trajetória como profissão, seja na formação de profissionais além do contexto escolar, seja na formação “tradicional” de professores, bem como a busca por espaço e reconhecimento na universidade.

Tendo como referências no Brasil a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no ano de 1996, e a Lei nº 9696/98, que regulamentou a profissão Educação Física, ocorrem duas modificações importantes para a área, quais sejam: a Educação Física deixa de ser atividade para se tornar componente curricular obrigatório para a educação básica e, enquanto campo de intervenção profissional, demarca seu território influenciada “por um novo fenômeno, o ‘profissionalismo’” (Souza Neto, 2004, p.123).

Nesse contexto, segundo Drigo, Soeiro e Cesana (2006), com a Lei nº 9696 “cria-se” e se reconhece a Educação Física com status de profissão, o que possibilitou a criação dos conselhos Federal e Regional de Educação Física no Brasil.

Portanto, a inserção da EFA como disciplina curricular tem uma história muito recente, junto com a da Educação Física, em suas mudanças curriculares desde 1987, ou seja, a Resolução nº 03/87 foi um marco para se incluir uma ampliação sobre os conhecimentos referentes às questões das pessoas com deficiências com ênfase de cunho humanista, principalmente sobre o campo educacional (Silva, Seabra Junior e Araújo, 2008).



No entanto, passadas mais de duas décadas da sugestão à gradativa inserção nos currículos, a EFA, enquanto uma disciplina, foi se configurando em importância, tendo na mobilização política de grupos interessados um dos pilares para seu reconhecimento e sua legitimação.

Nesse sentido, é necessário compreender como se tem configurado a disciplina nos cursos de Educação Física quanto à sua presença nos currículos, considerando as especificidades da licenciatura e da graduação/bacharelado. Para uma verificação inicial, foi feito um mapeamento via internet, o qual será apresentado no próximo capítulo.

# 5

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS

Segundo Lüdke e André (1998), a fonte documental para a análise de dados qualitativos de pesquisa oferece valiosas informações sobre determinado contexto, bem como apresenta algumas vantagens, pois se caracteriza pelo baixo custo financeiro e de tempo e é fonte não reativa, ou seja, não permite alterações nas informações e nos comportamentos dos sujeitos, diferente de quando há contato direto. Além disso, é plenamente viável quando o acesso aos sujeitos da pesquisa se torna impossível devido à morte destes.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.169), podem-se utilizar qualquer registro escrito como fonte documental para informação, tais como “Regulamentos, atas de reunião, pareceres, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc.”, bem como pode ser combinada com outras técnicas de coleta de dados para checagem ou complementação.

Assim, buscamos a internet para obter documentos e informações necessárias ao estudo, pois, segundo Severino (2007), devido ao enorme acervo de informações, a rede mundial de computadores é, atualmente, uma ferramenta de pesquisa indispensável para todos que necessitam de informações com rapidez e pouco deslocamento.

Para a coleta de dados iniciais utilizamos a consulta à internet visitando o site do Ministério da Educação (MEC),<sup>1</sup> identificando as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas (universidades, faculdades, centros universitários) cadastradas com cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física no estado de São Paulo.

Identificamos as IES que continham em suas grades curriculares a presença da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) e também a descrição dos conteúdos programáticos desta na forma de ementa. A última consulta se efetuou em 17 de setembro de 2010.

Após a análise documental, foi elaborado um roteiro de entrevista do tipo semiestruturada como instrumento metodológico, a qual foi previamente agendada por e-mail e contatos telefônicos com docentes da disciplina EFA das três IES públicas estaduais paulistas, sendo as entrevistas realizadas em seus locais de trabalho, com a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, o qual esclarece aos docentes que será omitido do documento seu nome e o das instituições às quais pertencem, bem como que os dados poderão ser publicados futuramente.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a entrevista tem uma natureza de interatividade, pois, sendo de caráter qualitativo, tem como objetivo compreender o significado de situações e eventos que fazem parte da vida dos entrevistados.

Assim, quando empregada, a entrevista semiestruturada, ou menos estruturada, auxilia no levantamento de aspectos do tipo afetivo e valorativo que emergem da resposta dos entrevistados, apontando para o significado pessoal de seus comportamentos, bem como proporciona ao entrevistado expressar-se detalhadamente quanto ao assunto da entrevista, desvelando contextos sociais e pessoais de sentimentos e crenças (Selltiz, 1987).

Para Lüdke e André (1988), quanto à utilização da entrevista com indivíduos ou grupos, essa técnica é eficaz na obtenção das informações, o que permitirá que modificações ocorram, caso sejam necessárias.

---

1 <http://portal.mec.gov.br/index.html>

Nesse sentido, as autoras enfatizam que as entrevistas semiestruturadas, as quais se desenvolvem a partir de um roteiro básico, sem necessariamente ser rígido, favorecem que o entrevistador faça as adaptações que julgar necessário, sendo essa técnica de pesquisa a mais adequada para trabalhos na área da educação. Ou seja:

As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ibidem, p.34)

Nesse contexto, as entrevistas, para serem realizadas, tiveram como critérios a importância no que tange ao pioneirismo das IES às quais os entrevistados pertencem como professores, bem como a experiência profissional de longa data desses docentes que ministram a disciplina EFA.

Considerando a expansão dos cursos superiores de Educação Física em todo o país, e tendo como referência neste estudo o estado de São Paulo, selecionamos as três IES públicas estaduais paulistas, pois foram instituições pioneiras na introdução da EFA como disciplina no Brasil, antes mesmo da reestruturação curricular publicada no Parecer nº 215/87 (Brasil, 1987a).

Também ressaltamos a representatividade quanto à excelência de ensino e pesquisa das três instituições públicas paulistas no cenário educacional brasileiro no âmbito do ensino superior, assim como dos docentes entrevistados, pois são os mais antigos em suas instituições na docência da disciplina EFA.

Outro aspecto importante é que os participantes puderam acompanhar a trajetória histórica da EFA no Brasil desde a década de 1980, principalmente no que se refere à sua introdução nos currículos dos cursos superiores de Educação Física.

Sendo assim, apresentaremos os docentes entrevistados e sua respectiva identificação por meio dos seguintes itens:

- 1) Formação acadêmica.
- 2) Disciplina que ministra na formação inicial.
- 3) Curso em que ministra a disciplina.
- 4) Tempo de atuação docente.

A caracterização docente é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização docente

IES	Docentes	Formação acadêmica	Disciplina	Curso(s)	Tempo de atuação
1	D1	Doutorado	Esporte e Deficiência I e II	Bacharelado em Esporte	17 anos
	D2	Doutorado	Educação Física Escolar I e II	Licenciatura em Educação Física	23 anos
Educação Física Adaptada I e II			Bacharelado em Educação Física		
2	D3	Doutorado	Educação Física Adaptada	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	20 anos
	D4	Doutorado	Esportes Adaptados	Bacharelado em Educação Física	25 anos
	D5	Livre docência	Educação Física Escolar Especial	Licenciatura em Educação Física	23 anos
3	D6	Livre docência	Educação Física Adaptada	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	24 anos

Quanto às disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados, consideramos os seguintes elementos: nomenclatura, carga horária e tipo de oferecimento quanto à sua periodicidade. Ressaltando que nosso recorte para o estudo foi o de obter as informações dos participantes sobre as estruturas das disciplinas obrigatórias que ministram.

Quadro 2 – Caracterização das disciplinas

IES	Curso	Nomenclatura	Carga horária	Tipo
1	Bacharelado em esporte	Esporte e Deficiência I (obrigatória)	60 horas	Semestral
		Esporte e Deficiência II (optativa eletiva)	60 horas	Semestral
	Bacharelado em Educação Física	Educação Física Adaptada I (obrigatória)	60 horas	Semestral
		Educação Física Adaptada II (obrigatória)	60 horas	Semestral
	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais I (obrigatória)	60 horas	Semestral
		Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais II (obrigatória)	60 horas	Semestral
2	Bacharelado em Educação Física e licenciatura em Educação Física	Educação Física Adaptada (obrigatória)	60 horas	Semestral
	Bacharelado em Educação Física	Esportes Adaptados (obrigatória)	60 horas	Semestral
	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar Especial (obrigatória)	60 horas	Semestral
3	Bacharelado e Licenciatura em Educação Física	Educação Física Adaptada (obrigatória)	60 horas	Semestral

## Apresentação e análise dos dados parciais da internet

Após a coleta de dados pela internet, os resultados mostram que há 172 IES no estado de São Paulo cadastradas no MEC, sendo 154 privadas, 9 públicas municipais, 7 públicas estaduais e 2 federais

com cursos de Educação Física, em um total de 270, sendo 200 de licenciatura e graduação/bacharelado – oferecidos com as duas habilitações na mesma IES – 50 de licenciatura e 20 de graduação/bacharelado, oferecido separadamente.

Esses dados estão expostos no quadro a seguir (Quadro 3) e também identificam a quantidade de grades ou matrizes curriculares com a disciplina EFA.

Quadro 3 – IES paulistas públicas e privadas cadastradas no MEC com cursos de Educação Física do estado de São Paulo

IES paulistas cadastradas no MEC oferecendo cursos de Educação Física	172
Cursos de Educação Física no estado de São Paulo	200
IES privadas	154
IES públicas municipais	9
IES públicas estaduais	7
IES públicas federais	2
Grades ou matrizes curriculares online com a mesma terminologia para disciplina EFA na licenciatura e graduação/bacharelado	108
Grades ou matrizes curriculares online com terminologia distinta para disciplina EFA na licenciatura e graduação/bacharelado	19

No levantamento feito nos sites das IES, verificamos quais continham grades ou matrizes curriculares com a presença da disciplina EFA nos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado.

Até a última consulta, em 17 de setembro de 2010, 108 grades ou matrizes curriculares de 54 IES (49 privadas e 4 públicas municipais) apresentavam a mesma nomenclatura para a disciplina EFA na licenciatura e graduação/bacharelado oferecida na mesma IES, além de serem ministradas no mesmo ano ou semestre.

No entanto, ainda como cursos de licenciatura e graduação/bacharelado, porém com currículos distintos, foram disponibilizadas online dezoito grades ou matrizes, as quais apresentavam nomenclaturas diferentes para a disciplina EFA.

Nesse contexto, buscamos nos sites das IES do estado de São Paulo os conteúdos programáticos da disciplina EFA que estivessem

disponibilizados online. Foram encontradas dez conteúdos programáticos de IES privadas e nove de IES públicas estaduais, e um foi solicitado e enviado por e-mail, totalizando vinte programas conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Conteúdos programáticos

RESULTADOS	NÚMERO	
Conteúdos programáticos online da disciplina EFA	Dez de IES privadas	Nove de IES públicas
Conteúdos programáticos, enviados por e-mail, da disciplina EFA	Um de IES públicas	
TOTAL	Vinte	

Um aspecto que emergiu desse mapeamento pela internet foi a diversidade de nomenclaturas da disciplina EFA, em que pesem suas distinções para os cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física. Portanto, verificamos nas grades curriculares e identificamos que estão disponibilizadas as seguintes nomenclaturas:

- Educação Física Adaptada
- Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais
- Educação Física Inclusiva
- Educação Física Especial
- Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais
- Educação Física Especial
- Educação Física e Esportes Adaptados
- Atividade Motora Adaptada
- Atividade Física para Portadores de Necessidades Especiais
- Necessidades Educativas Especiais
- Educação Física Especial e Adaptada
- Educação Física Escolar Adaptada
- Educação Física Especial e Aplicada
- Educação Física e Esportes para Portadores de Necessidades Especiais
- Educação Física Especial e Esporte Adaptado



- Educação Física e Esportes Adaptados Escolares
- Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais
- Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais
- Atividade Física Aplicada a Portadores de Necessidades Especiais
- Atividade Física Adaptada
- Atividades Físico-Esportivas para Portadores de Necessidades Especiais
- Atividade Motora Adaptada e grupos especiais
- Teoria e Prática para Portadores de Necessidades Especiais
- Teoria e Prática na Educação Física Adaptada
- Teoria e prática da Educação Física Adaptada
- Tópicos Avançados em Esportes Adaptados
- Metodologia do Ensino da Educação Física
- Programa de Exercício Físico Adaptado e Estudos sobre Necessidades Especiais e Inclusão
- Esportes Adaptados
- Esporte e Deficiência
- Atividade Física para Portadores de Necessidades Especiais

Quanto à nomenclatura Educação Física Adaptada, observamos que esta foi identificada nas grades curriculares de cinquenta cursos, o que nos leva a considerar duas questões: a primeira é referente à influência histórica da nomenclatura, de origem norte-americana, tendo como premissa a tendência desenvolvimentista e que foi adotada no Brasil de forma abrangente; e a segunda é a utilização de tal nomenclatura inicialmente pelas IES públicas no Brasil, sendo alterada ou utilizada de forma literal pelas demais IES, principalmente as privadas.

Portanto, os resultados dos documentos disponíveis na internet (grades curriculares e conteúdos programáticos) nos permitiram verificar que, independentemente da diversidade das nomenclaturas, a disciplina está presente em todos os cursos de Educação Física cadastrados no MEC e disponibilizados pelas IES.

No entanto, quando verificamos que 108 grades ou matrizes curriculares apresentam a disciplina com a mesma nomenclatura, carga horária e semestre para a licenciatura e graduação/bacharelado como cursos oferecidos na mesma IES, e 18 grades ou matrizes curriculares com cursos de licenciatura e graduação/bacharelado, também oferecidos na mesma IES com nomenclaturas distintas para cada curso, consideramos que esses documentos coletados na internet não foram suficientes para analisar o papel da EFA na formação, sendo necessário nos aprofundarmos nas análises das entrevistas.

## As análises das entrevistas

### Análise da Questão 1

Ao longo do tempo em que é responsável pela disciplina, houve alteração na nomenclatura?

A primeira categoria denomina-se “alteração da nomenclatura” e apresenta-se como resultado direto da própria pergunta feita a seis participantes, pois dois deles relatam que a disciplina mudou de nome.

Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiências. Este nome foi dado [...] aí eu pedi para mudar para o nome Esporte e Deficiência [...]. (Participante 1)

Eu mesmo, quando eu comecei a lecionar na universidade, a disciplina era essa: Educação Física Especial, e ficou por muito tempo. E depois então, [na] década de 90 é que muda para a terminologia Educação Física Adaptada no Brasil. (Participante 3)

Nessa mesma categoria, dois participantes informaram que a disciplina foi criada com o mesmo nome que se mantém até o momento, ou seja, Educação Física Adaptada. Ainda nessa categoria, dois

participantes se abstiveram de responder ao solicitado, mencionando justificativas em relação ao seu posicionamento, o de se que formaram duas categorias individuais que serão apresentadas posteriormente.

Mas aqui na escola já começou como disciplina, mas não comigo, já com o nome de Adaptada. E em 86 eu organizei o I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada e já tinha este nome, e assim foi, e aí já estava sedimentado [...]. (Participante 2)

Nunca houve mudança. Sempre foi, desde 87, quando eu vim trabalhar aqui, ela chama Educação Física Adaptada. (Participante 6)

A segunda categoria apresentada nesta questão é “a não participação do docente na elaboração da nomenclatura”. Nessa categoria participam dois professores. O Participante 1, como visto na categoria anterior, não participou na elaboração da nomenclatura de sua disciplina em seu início, porém foi o responsável pela mudança dessa nomenclatura quando teve a oportunidade. Já o Participante 2 não elaborou a nomenclatura e critica o nome sugerido, não conseguindo alterá-lo

Botaram uma que é esta [...] não sei o que de necessidades especiais, não tem nada a ver com os nomes atuais [...]. (Participante 2)

Ainda nesta questão, também se verificou que a nomenclatura não foi considerada significativa a ponto de comprometer sua especificidade e proposta no currículo, retratada pela terceira categoria, “irrelevância da nomenclatura”.

A questão da terminologia é importante porque ela tem uma representação [...] mas também não é algo que nos traz muita preocupação [...]. (Participante 4)

Porém, uma particularidade se apresenta nesta questão, que é caracterizada pela quarta e última categoria, a qual se denominou

“origem da disciplina”, pois se inicia em uma das IES como atividade de extensão universitária, com aulas de Educação Física para alunos no ensino superior, inclusive para alunos com deficiência.

[...] nós começamos este atendimento não só do aluno, mas sim do deficiente que era amigo destes alunos lá fora, e aí foram buscar estes alunos lá numa igreja e trouxeram estes alunos pra cá. Então começa aí [o] atendimento com o grupo de extensão, e com este atendimento, vamos dizer assim, começa a ter influência no curso de graduação. (Participante 5)

Ambas as categorias, a terceira e a quarta, formaram as categorias individuais citadas como justificativa para a falta de informação presente na Categoria 1. Dessa forma, mediante as respostas da Questão 1, foi possível aglutiná-las nas quatro categorias anteriormente descritas, as quais são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Análise da Questão 1

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
1) Alteração da nomenclatura 1.1) Nomenclatura alterada	1.1) Docentes 1 e 3
1.2) Nomenclatura mantida	1.2) Docentes 2 e 6
2) Não participação docente na elaboração da nomenclatura	Docente 2
3) Irrelevância da nomenclatura	Docente 4
4) Origem da disciplina	Docente 5

## Análise da Questão 2

Como se estrutura(m) a(s) disciplina(s) para o curso de licenciatura e graduação/bacharelado em termos de carga horária, conteúdo, estratégias de ensino, relação teoria-prática e possibilidades de vivência por parte dos graduandos (e/ou algo mais que você queira saber)?

Os cursos de Educação Física em que atuam os participantes são todos de período integral e com carga horária semelhante, o que

indica a categoria “padronização da carga horária”, na opinião dos seis entrevistados.

Comecei, se não me engano, com 45 horas semestrais. A disciplina aqui sempre é semestral, consegui tornar ela pra sessenta [...]. (Participante 1)

[...] são quatro aulas semanais durante um semestre pra adaptada 1 e idem pra adaptada 2 [...]. (Participante 2)

Hoje a carga horária na Educação Física Adaptada é sessenta horas, semestral. (Participante 3)

A carga horária é meio que padrão das disciplinas [...]. (Participante 4)

Hoje ela está com quatro horas semanais de quatro créditos com sessenta horas e ela acontece no primeiro semestre do ano. (Participante 5)

Basicamente, a disciplina obrigatória, ela tem sessenta horas nos encontros com os alunos em aula [...]. (Participante 6)

Dentro da categoria “concordância com a carga horária”, apenas o Participante 1 não concorda com o número de horas, considerando-a insuficiente. Os outros consideraram em relatar que era suficiente ou não se manifestaram.

[...] e hoje a acho pequena pra sessenta, né? Eu gostaria de ter mais horas/aula. (Participante 1)

Quanto aos conteúdos ministrados nas disciplinas, foi verificada a categoria “caracterização das deficiências”, indicando uma tendência em abordar a questão sobre as deficiências com base no modelo médico nos discursos de quatro dos seis participantes.

[...] o que acontece nestas primeiras sessenta horas, caracterização da pessoa com deficiência, as quatro principais que têm a prática esportiva organizada [...]. (Participante 1)

De uma forma geral, abordar os quatro grandes temas, digamos motora, visual, auditiva e intelectual, mas também os distúrbios da saúde, vamos chamar assim, os distúrbios da saúde de uma forma genérica [...]. (Participante 2)

Normalmente é assim: na Educação Física Adaptada, como ela antecede o Esporte Adaptado, nós trabalhamos toda a base conceitual. Então há uma introdução do que é este universo da Educação Física Adaptada. Num segundo momento a gente caracteriza as deficiências.” (Participante 3)

Nós fazemos mais ou menos como se fosse a pessoa deficiente no contexto escolar da Educação Física na escola, a questão da deficiência e a questão, de repente, das necessidades [...]. (Participante 5)

Entretanto, elaborar os conteúdos de outra forma foi apresentado na categoria “utilização de conteúdos da Educação Física”, considerando os conteúdos relativos às áreas do conhecimento da Educação Física, em vez de classificar o público-alvo, que são as pessoas com deficiências.

[...] deve ter uns dez anos comecei a mudar este jeito de trabalhar. Comecei a inserir com a própria mudança da Educação Física, criando mais e mais conteúdo enquanto disciplina, enquanto área do conhecimento, me permitiu que esta questão das áreas que seriam importantes pra trabalhar a pessoa com deficiência, independente de qual deficiência ela tenha [...]. (Participante 6)

A indicação da categoria “relação entre os conteúdos teórico e prático” é preocupação do Participante 4, apesar de o entrevistado não apresentar quais conteúdos são utilizados nesta relação.

Uma preocupação que a gente teve desde o início é fazer uma relação direta do conteúdo teórico com o prático [...]. (Participante 4)

A partir dessas considerações, adentramos a temática “estratégias de ensino”, caracterizada pela categoria “procedimentos metodológicos”, sendo que estes são apresentados como estratégias didáticas distintas, como aula simulada, aula para alunos com deficiências e recursos pedagógicos.

Nessa categoria, alguns participantes utilizam mais de uma estratégia, e outros, uma estratégia somente, tendo mais de uma opinião por docente. ou seja, os entrevistados apresentam mais de uma estratégia em suas respostas, sendo apresentada em mais de um apontamento.

As aulas simuladas são utilizadas como procedimento metodológico por três dos seis docentes entrevistados, sendo eles os participantes 1, 2 e 3, e consistem na simulação de situações com os graduandos envolvendo a realização de atividades físicas e/ou esportivas “adaptadas” para pessoas com deficiência.

E a gente faz alguma vivência assim, trata da deficiência visual, faz uma vivência com uma modalidade esportiva, vivendo o goal-ball, porque é uma modalidade criada [...]. (Participante 1)

Então hoje você passou no salão e estava tendo uma última prática ali, eles estavam amarrados etc. (Participante 2)

[...] a disciplina é teórico-prática. Às vezes você dá duas teóricas lá na sala de aula sobre deficiência mental, e aí você vai pra quadra e trabalha as atividades e demonstra as atividades práticas com o aluno, de como trabalhar com o deficiente intelectual, por exemplo. (Participante 3)

A aula com a participação de pessoas com deficiências, que se caracteriza pela aproximação com a população a ser atendida, é utilizada também pelos participantes 3 e 5.

Eu mesmo tenho o hábito de, na disciplina Educação Física Adaptada, quando eu vou trabalhar com intelectual, eu ligo pra APAE, falo com o professor de Educação Física, e ele me traz algumas crianças, e a gente faz as práticas com as crianças. (Participante 3)

[...] esta prática, nós procuramos focá-lo numa situação real, e não mais uma simulação [...]. (Participante 5)

Quanto aos recursos pedagógicos, estes foram relatados tendo como exemplos palestras com convidados especialistas na área ou pessoas com deficiências, bem como a exibição de filmes e a participação dos graduandos trabalhando em eventos envolvendo as deficiências, e são apresentados por quatro participantes –1, 2, 4 e 6 – em seus discursos.

[...] eu chamo sempre, a cada semestre, uma pessoa que trabalha na área administrativa de uma destas organizações, trago um atleta, trago um técnico. (Participante 1)

[...] a gente convida as pessoas com deficiências pra participar das aulas práticas e vídeos [...]. (Participante 6)

[...] a gente discute um pouquinho e encerra a temática assistindo um filme sobre portador de deficiência [...]. (Participante 2)

[...] mesmo que a gente traga professores convidados ou atletas convidados pra “tá” falando de algumas modalidades desportivas, né? A gente tenta trazer muito mais do que isso, lógico, através de filme, atualizações das competições, dos eventos, ou até, por vezes, participação dos alunos em eventos. (Participante 4)

A categoria “extensão universitária” é apontada nos discursos como um dos suportes para o ensino da disciplina, podendo acontecer nas instalações da universidade ou fora de seus limites, sendo este um projeto para a comunidade sob responsabilidade do docente da disciplina.



Os atletas vêm pra aula, os alunos vivenciam, experienciam estas atividades juntos com eles. E isso dá uma base, tanto teórica quanto prática, fantástica pro aluno, porque a gente tem estas iniciativas de extensão universitária. (Participante 3)

Nós temos vários projetos de extensão dentro da faculdade. Então todas essas atividades de extensão, elas servem de práticas para as nossas disciplinas. (Participante 4)

Nesta questão, as seis categorias elencadas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Análise da Questão 2

<b>CARGA HORÁRIA</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
1) Padronização da carga horária	Docentes 1, 2, 3, 4, 5 e 6
2) Concordância com a carga horária	Docentes 2, 3, 4, 5 e 6 concordam Docente 1 não concorda
<b>CONTEÚDOS</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
3) Caracterização das deficiências	Docentes 1, 2, 3 e 5
4) Conteúdos da Educação Física	Docente 6
5) Relação entre conteúdo teórico e prático	Docente 4
<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
6) Procedimentos metodológicos	Docentes 1, 2 e 3
6.1) Aulas simuladas	
6.2) Aulas com a participação de pessoas com deficiências	Docentes 3 e 5
6.3) Recursos pedagógicos	Docentes 1, 2, 4 e 6
6.4) Extensão universitária	Docentes 3 e 4

### Análise da Questão 3

Quais as temáticas e conhecimentos priorizados no conteúdo programático da disciplina com relação aos eixos temáticos “esporte”, “treinamento desportivo” e “educação física escolar”?

Nessa questão o objetivo foi verificar se os conteúdos específicos “esporte”, “treinamento desportivo” e “educação física escolar” são diluídos na disciplina EFA, considerando as especificidades dos cursos de licenciatura e de graduação/bacharelado em Educação Física. Nesse sentido, consideramos que a categoria “a especificidade de conteúdos” assim retrata essa questão, sendo que o eixo temático “esporte” é citado por quatro dos seis participantes.

[...] pra mim, esporte, mas o treinamento esportivo não é uma coisa que eu abordo muito, não [...]. (Participante 1)

Se você quer regra, posso até mostrar. Olha, tem adaptação pra isso aqui, existe uma pontuação. O cara do basquete é classificado em pontos desta forma em função do nível de lesão, da avaliação funcional. É isto. Isso é o esporte. (Participante 2)

Acaba acontecendo outras coisas, mas não é o foco central, porque de repente você vai fazer uma situação e acaba caindo num conteúdo mais focado no esporte. Mas a gente faz isso com as possibilidades na escola. (Participante 5)

É, então, na questão do treinamento e do esporte nós estamos nos consolidando na área. (Participante 3)

Porém, a partir da categoria “utilização de outros conteúdos”, os eixos temáticos perguntados não são citados por dois participantes. O Participante 4 busca utilizar os conhecimentos das outras áreas para sua disciplina, e a Participante 6 relata que faz uma abordagem mais geral.

Então nós temos outros professores que são especialistas em treinamento, outros com foco mais na área pedagógica e tudo mais. Então o que a gente acaba fazendo, na medida do possível acaba entrelaçando todas estas coisas. (Participante 4)

Então, na verdade, são três partes: uma sociocultural, política, outra parte técnica, de cunho médico-clínico, e esta terceira parte, que é mais pedagógica. (Participante 6)

No Quadro 7 apresentamos as três categorias da Questão 3.

Quadro 7 – Análise da questão 3

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
1) Especificidade de conteúdos: esporte	Docentes 1, 2, 3 e 5
2) Utilização de outros conteúdos: conhecimentos de outras disciplinas	Docente 4
3) Abordagens: sociocultural, médica e pedagógica	Docente 6

## Análise da Questão 4

Em relação ao currículo do curso de Educação Física que você ministra, existe interação da disciplina com outras disciplinas? Quais? E de que forma?

A não interação da disciplina EFA é indicada por cinco categorias, que são representadas pelos relatos dos participantes, sendo que os docentes 1, 2, 3 e 6 apresentam mais de uma opinião sobre o assunto, justificando-as e dando sugestões. Outras duas categorias serão apresentadas posteriormente como particularidades. A primeira categoria, “ausência de convívio acadêmico”, indica que há falta de conexão da disciplina com outras disciplinas.

Olha, deveria ter [...]. (Participante 1)

Não, mas deveria ser melhor. Muitas vezes a coisa existe num certo discurso, mas na realidade ela acaba não acontecendo. (Participante 2)

Mas não é ainda uma realidade [...]. (Participante 6)

A segunda categoria, “falta de motivação” (dos docentes de outras disciplinas para ministrar conteúdos de EFA), representa uma justificativa, na opinião de dois dos três participantes que responderam anteriormente.

Então, depende muito do docente, e não do programa da disciplina [...]. (Participante 1)

Mas não é ainda uma realidade, porque depende muito da motivação dos pares pra fazer isso. (Participante 6)

Dessa forma, a terceira categoria, “possibilidade de diluição dos conteúdos”, é retratada na forma de sugestão pelos docentes entrevistados como uma configuração curricular mais adequada para a formação, na opinião dos participantes 3 e 6.

[...] acredito que, numa visão futurista, numa visão bem futurista, é que cada disciplina que abordasse, por exemplo, então o que você fala em crescimento e desenvolvimento, e num conteúdo crescimento e desenvolvimento para pessoas com deficiências. (Participante 3)

A disciplina em vários níveis, ela poderia ser distribuída em disciplinas que não são chamadas de Educação Física Adaptada. Vou te dar um exemplo: se estou trabalhando com atividades aquáticas, seria muito interessante incorporar aquela unidade nas aulas de natação, atividades aquáticas previstas no programa, basquetebol também. (Participante 6)

As particularidades citadas são representadas pela categoria “conhecimentos prévios dos alunos”, a qual entra em cena para exemplificar a interação entre a disciplina de núcleo comum ou introdutória e as específicas, conforme relato do Participante 5.

Sim, porque ela tem que trazer os pré-requisitos lá da Educação Física Adaptada. Então ela faz, sim, porque quando você vai falar, de repente, de um conteúdo, você pega lá deficiência mental, o que foi trabalhado lá, então vamos pra cá, trabalhar hoje em cima de comportamento adaptativo. Então fica mais fácil. (Participante 5)

E, por fim, temos a categoria “concordância” (com a interação), exemplificada no relato do Participante 4 pela “boa” convivência entre departamentos, e não pela relação entre as disciplinas.

Faz sim. É, hoje o departamento de adaptada tem um relacionamento muito saudável com outros departamentos, com outros professores, mais especificamente. (Participante 4)

As cinco categorias da Questão 4, quanto à interação da disciplina EFA com outras disciplinas do currículo, são demonstradas no Quadro 8.

Quadro 8 – Análise da Questão 4

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
1) Ausência de convívio acadêmico	Docentes 1, 2 e 6
2) Falta de motivação dos pares	Docentes 1 e 6
3) Possibilidade de diluição dos conteúdos	Docentes 3 e 6
4) Conhecimentos prévios dos alunos	Docente 5
5) Concordância com a interação	Docente 4

## Análise da Questão 5

Você considera a disciplina engajada no currículo de Educação Física, ou é uma disciplina isolada deste? Por gentileza, justifique sua resposta.

As respostas a essa questão indicam a categoria “concordância” com o reconhecimento, a valorização, e que a disciplina não está isolada do currículo, segundo a opinião de cinco dos seis docentes entrevistados.

No entanto, na mesma categoria, a Participante 1 contra-argumenta afirmando que sua disciplina está isolada do currículo, justificando esse isolamento pelo que já foi apresentado em questão anterior, pois não há interação devido à falta de motivação dos pares para que esta ocorra.

Os docentes mais antigos de algumas disciplinas, aqueles que fizeram a sua abertura, porque tem alguns que não fizeram. Então, eu estou achando que ela está tendendo muito mais pelo isolamento do que ela já esteve. (Participante 1)

A categoria concordância está indicada no Quadro 9.

Quadro 9 – Análise da Questão 5

CATEGORIA	PARTICIPANTES
1) Concordância	Docentes 2, 3, 4, 5 e 6 Docente 1 não concorda

## Análise da Questão 6

Que perfil profissional o curso quer alcançar para a capacitação profissional em EFA?

A primeira categoria denomina-se “formação específica” e aponta três vertentes: uma para um perfil de atuação profissional na área da saúde, outra para o esporte e uma que direciona para um

perfil voltado à pesquisa acadêmica, sendo as três apresentadas nos relatos de três participantes.

Olha, um perfil fechado é difícil de oferecer, mas basicamente é um perfil em cima de saúde. Não acho que a Educação Física Adaptada seja voltada pra uma questão técnica só [...]. (Participante 6)

Mas se pensar hoje um pouquinho no nosso currículo, a formação está mais voltada pro esporte adaptado. (Participante 3)

Então os alunos de graduação acabam convivendo com este ambiente de pesquisa, e isso acaba sendo uma realidade, às vezes, na perspectiva da formação de alguns alunos. (Participante 4)

A segunda categoria, “formação generalista”, indica, na opinião de dois participantes, que a preparação de um perfil profissional deve estar voltada à possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A gente forma, sim – eu, pelo menos –, dentro daquilo que é possível. Formei, até então, o bacharel com uma formação interessante, voltada pra aquilo que é aquilo que ele precisa no mercado. (Participante 2)

[...] mas esse profissional também deve ter uma formação proativa, seja ele atuando, seja ele discutindo, seja ele pesquisando, seja ele promovendo a área da Educação Física para com a pessoa deficiente, e não só com a pessoa deficiente, mas em toda situação que for necessário. Não tenho a intenção de formar o cara para atuar com a pessoa deficiente, não é isso. É para atuar em situações que exigem e funcione. (Participante 5)

A terceira categoria, “limitação formativa da disciplina”, demonstra, na opinião de um participante, a insuficiência da disciplina na preparação para o trabalho, apontando para o aspecto informativo de sua disciplina.

[...] o aluno que faz só a disciplina obrigatória, ele só sabe que existe e onde buscar a informação. Então, quando aparece o emprego pra ele, volta desesperado. Então o curso, o obrigatório, ele é informativo, ele não é formativo. (Participante 1)

Quanto a essa questão, aglutinamos em três categorias, indicadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Análise da questão 6

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
1) Formação específica: Saúde Esporte Pesquisador	Docente: 6 Docente: 3 Docente: 4
2) Formação generalista voltada para o mercado de trabalho	Docentes 2 e 5
3) Limitação formativa da disciplina	Docente 1

## Análise da Questão 7

Em sua opinião, a carga horária e as temáticas que fazem parte do conteúdo programático da disciplina são ideais?

A questão da distribuição do tempo da disciplina EFA no currículo é retratada por duas categorias: “suficiência da carga horária” e “insuficiência da carga horária”.

Na opinião de três entrevistados, a carga horária é insuficiente e revela a insatisfação desses três docentes.

[...] não acho que é ideal. (Participante 1)

Mas se você pensar, sessenta horas/ano não é suficiente. (Participante 3)

Olha, sessenta horas é pouco pra trabalhar tudo que tem que ser trabalhado, mesmo a nível introdutório. (Participante 6)



Na categoria “suficiência da carga horária”, três entrevistados consideram tal carga horária como ideal para a preparação e intervenção, desde que também se possa melhorar a interação entre a disciplina e outros departamentos.

Eu vejo de uma forma muito simples. Eu acho que é suficiente.  
(Participante 2)

Sim, eu acho. Antes ela era de duas horas semanais, trinta horas, mas essa de sessenta você pode colocar o aluno um pouquinho fora da sala de aula [...]. (Participante 5)

Melhorar a disciplina não significa necessariamente aumentar a carga horária, pode ser aumentar as possíveis relações com esta disciplina com outros departamentos [...]. (Participante 4)

As duas categorias estão representadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Análise da Questão 7

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
Carga horária suficiente	Docentes 1, 3 e 6
Carga horária insuficiente	Docentes 2, 4 e 5

Em relação aos resultados obtidos, tanto pelo levantamento de dados na internet (grades curriculares e ementas da disciplina EFA) quanto pela entrevista com os professores das três universidades públicas estaduais do estado de São Paulo, estes nos permitiram identificar quatro classes de discussão enquanto ponto de partida de análise. As classes que encontramos foram: a) caracterização da disciplina; b) currículo; c) formação, intervenção e preparação para o mercado de trabalho; e d) encaminhamentos.

## Caracterização da disciplina

Iniciaremos abordando a primeira classe, que é a caracterização da disciplina pelo item nomenclatura. Verificamos, pela visualização dos dados da internet como um todo, que quando as nomenclaturas da disciplina EFA se apresentavam semelhantes, desde que fosse encontrada a ementa das disciplinas, não havia indicativo de que aquelas não mudaram, tanto na graduação/bacharelado quanto na licenciatura. Ou seja, diante da incidência desse fato, não foi permitido verificar se em todas isso era apresentado.

Outra questão por nós analisada é a diversificação de nomenclaturas, principalmente nas IES privadas, o que expressa uma falta de identidade terminológica da disciplina, a qual perpassa uma questão que é de nível “mercadológico”, quando da inserção de nomes mais atrativos de disciplinas nos currículos com o objetivo de captação de alunos. Além disso, essa diversificação é encontrada na ementa, pois não percebemos elementos que justificassem a dispersão das nomenclaturas em relação às terminologias tradicionais, o que nos levou a interpretá-las como regionalismos ou modismos.

No entanto, é notório nas IES públicas estaduais paulistas que o material disponível é bem mais abrangente e realmente de domínio público em relação ao fornecido pelas IES privadas, e que esse fato não deveria acontecer apenas pelo tipo de instituição de ensino em que se apresentam, pois esses materiais deveriam ser passíveis de consulta.

Nesse sentido, quanto às nomenclaturas analisadas nas IES públicas estaduais paulistas, de acordo com os documentos e os relatos dos participantes, estas apresentam um diferencial com relação à especificidade para os cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física e em esporte, o que demonstra, em um primeiro momento, um alinhamento da disciplina com as propostas curriculares atuais dos cursos em que estão inseridas.

Contudo, para verificarmos e analisarmos como essas nomenclaturas foram se consolidando nessas configurações mais recentes,

questionamos os participantes da pesquisa sobre a alteração da nomenclatura da disciplina ao longo do tempo.

Nos relatos, identificamos tanto a participação do docente, quando teve a oportunidade de modificar a nomenclatura de sua disciplina, pois tinha clareza do que abordar no currículo, como também a não participação nesse processo quando um dos participantes critica o fato de não ter sido consultado para elaborar ou alterar o nome da disciplina que iria ministrar, bem como quando outro docente abstém-se em opinar sobre o assunto.

Ou seja, as diferentes opiniões sobre a alteração da nomenclatura da disciplina EFA ao longo de sua existência revelaram os dilemas existentes nas relações de poder no ambiente universitário entre docentes e docentes e entre docentes e comissões que organizam os currículos.

Buscamos aglutinar nessa caracterização um retrato da disciplina no que diz respeito à sua estrutura a partir da carga horária, dos conteúdos trabalhados e das estratégias de ensino.

Quanto ao item carga horária, esta é uniforme em todas as IES dos participantes da pesquisa, ou seja, sessenta horas semestrais para as disciplinas obrigatórias, sendo que todos os cursos em que estão inseridas são de período integral.

Nesse item, um participante relata sua insatisfação, pois em sua opinião a carga horária de sua disciplina é inadequada para se abordar todos os conteúdos que julga necessário, ficando para a disciplina optativa um aprofundamento, o que demonstra a abrangência de conteúdos em EFA, que remete à discussão da diluição de conteúdos, que irá ser aprofundada posteriormente.

Com relação aos conteúdos trabalhados, verificou-se nos discursos que a maioria dos participantes considera os conhecimentos prévios sobre deficiências e suas classificações como necessários na estrutura da disciplina, refletindo a manutenção da abordagem de classificação médica para que os graduandos tenham conhecimento sobre a população para a intervenção profissional.

No entanto, consideramos que os conhecimentos sobre as características das deficiências podem auxiliar o egresso como sendo um

conhecimento básico, mas entendemos que esse conteúdo tem sua importância e questionamos sobre os limites que aquele traz para a intervenção, pois classificar e diagnosticar pessoas com deficiências não são funções específicas de profissionais e professores que irão atuar em EFA.

Dentro desse contexto, dois participantes relataram outras formas de abordagem para se trabalhar conteúdos em EFA, as quais são citadas quando da utilização de conhecimentos advindos de outras disciplinas da Educação Física, além da valorização das relações entre conteúdos teóricos e práticos, e se caracteriza como uma preocupação com a instrumentalização dos graduandos, o que, a nosso ver, é interessante para a intervenção, bem como se trata de uma diversificação da atuação docente de acordo com conteúdos com os quais estes mais se identificam, considerando também seu tempo de experiência.

Dessa forma, buscamos entender como os conteúdos em EFA são trabalhados nas disciplinas a partir dos procedimentos metodológicos adotados pelos docentes participantes da pesquisa por meio das estratégias de ensino utilizadas, as quais objetivam dar subsídios aos graduandos mediante aulas simuladas entre os graduandos, aulas com alunos em condição de deficiência no ambiente universitário, valorizando a utilização da relação teoria e prática e de recursos pedagógicos diversos.

Ressalta-se que nessa gama de estratégias utilizadas são citadas nos discursos as atividades de extensão universitária como estratégia de ensino e seu vínculo com a disciplina como suporte da relação teoria e prática, de acordo com os relatos dos docentes, o que demonstra que os professores têm se preocupado com a questão da preparação para a intervenção. Ou seja, a EFA vem mantendo seu vínculo com a prática, considerando as experiências de iniciação esportiva que se iniciaram na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma das IES pioneiras no Brasil com relação à introdução da EFA.

Ainda nessa caracterização, objetivando entender a especificidade da disciplina nos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física, perguntamos sobre conteúdos

específicos na forma de eixos temáticos como o esporte, o treinamento desportivo e a Educação Física escolar, e se são trabalhados na disciplina de acordo com os cursos em que estão inseridos.

Verificamos que esses eixos temáticos são citados pelos docentes como presentes em suas disciplinas, com destaque para o esporte, tanto na licenciatura como na graduação/bacharelado, pois o conteúdo esportivo na configuração do esporte adaptado vem se consolidando como disciplina específica no currículo em duas das três IES públicas paulistas.

Entretanto, mesmo solicitando, *a priori*, se esses eixos temáticos são trabalhados nas disciplinas, verificamos que um dos participantes se abstém de responder sobre as relações que estabelece com aqueles, porém outro entrevistado nos relata utilizar em sua disciplina outros conteúdos, como as questões socioculturais e biológicas e a Educação Física escolar, como conteúdos na mesma disciplina.

Em especial quanto a esse último relato, podemos observar uma configuração da disciplina do tipo guarda-chuva, mesma terminologia utilizada por Sherril (1998) para descrever a Atividade Física Adaptada (AFA) e sua abrangência como área de promoção da saúde pela adoção de um estilo de vida ativo para a reabilitação de funções deficientes e a inclusão. Assim, entendemos se tratar de um mosaico dentro de uma mesma disciplina, influenciando tanto a formação quanto a intervenção no que se refere aos conteúdos diversos que podem ser utilizados na prática.

Portanto, ao analisarmos a caracterização da disciplina nas três IES públicas estaduais paulistas, verificamos que esta apresenta uma especificidade, pois está inserida na licenciatura e na graduação/bacharelado em Educação Física e esporte com uma nomenclatura que a identifica, em que pese as relações de poder na universidade.

Em relação à descrição da carga horária da disciplina, foi exposto nos relatos que existe uma padronização e que esta tem de ser adequada, porém é preciso considerar a distribuição das demais disciplinas no currículo, pois todas devem ser contempladas de forma equânime, sendo que aumentar a carga horária desta ou daquela disciplina implica em alterar o currículo em seu todo.

Quanto à descrição das estruturas das disciplinas em seus conteúdos, as opiniões demonstram uma falta de consenso sobre essa questão, pois cada docente seleciona quais são os conteúdos mais importantes.

Com relação às estratégias de ensino, emergiram opiniões mais consensuais, pois mais de um docente utiliza a mesma estratégia, e que, conseqüentemente, coincide com a de outro docente na transmissão dos conteúdos.

Nessa configuração entre os conteúdos selecionados e as formas de abordagem, tal fato nos revela que cada participante tem uma concepção curricular e uma identificação com o curso em que ministra a disciplina, a qual irá ser abordada na discussão da categoria “currículo”.

## Currículo

A interação da disciplina EFA com outras disciplinas curriculares é o ponto de partida para a análise quanto ao tema “currículo”, definido por Silva (1999) como a expressão de uma identidade e uma subjetividade e que se entende para além das questões vinculadas ao conhecimento, mas perpassa as relações de poder na seleção dos conhecimentos que devem fazer parte ou não do currículo, e se relacionam também, no nosso entendimento, às posturas adotadas pelos docentes nas relações com os pares dentro do ambiente universitário.

Partindo da análise do conteúdo coletado na internet, o material não permitiu análise e aprofundamento para discutir questões curriculares, portanto deixamos a cargo das entrevistas, restringindo essa classe de discussão apenas ao encontrado nas IES públicas estaduais paulistas, impedindo qualquer tipo de comparação que não seja apenas especulativa.

Nesse sentido, a partir dos relatos apresentados pelos participantes, verificou-se que há uma ausência de interação entre a disciplina EFA e as outras disciplinas na categoria “ausência de convívio intelectual”, que, segundo Nascimento (2006), é favorecida pela própria estrutura universitária, que proporciona o isolamento tanto dos

docentes quanto das disciplinas, raramente havendo preocupação para que essa convivência possa ocorrer.

O fato de as demais disciplinas não abordarem as possibilidades de intervenção quanto à população de pessoas com deficiências reforça a tendência de a disciplina EFA apresentar-se no currículo como um apêndice e permanecer apenas devido ao esforço de seus próprios docentes.

Sendo assim, entendemos que o isolamento da disciplina no currículo é também favorecido por conta de a esta estar inserida em um modelo de currículo tipo “Frankenstein”, uma alegoria utilizada por Neira (2009) e que exemplifica o mosaico nos cursos de licenciatura em Educação Física, pois, segundo o autor, não se veem nas outras licenciaturas, por exemplo, a “geografia ou matemática adaptada” como disciplina para tratar de conteúdos para um público específico, o que significa um reducionismo, reforçando preconceitos com relação à população com necessidades especiais.

Assim, entendemos que essa configuração “frankensteiniana” estende-se como característica para os cursos de graduação/bacharelado em Educação Física, interferindo para que se perpetue uma formação que não prepara para a intervenção.

A constatação de que a disciplina EFA está isolada no currículo suscitou, de acordo com os relatos dos docentes, a possibilidade de que essa realidade possa ser alterada, desde que ocorra a diluição dos conteúdos da EFA nas demais disciplinas do currículo.

Mas por enquanto, o que se constatou foi que, devido à ramificação da disciplina para os cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física e esporte, a interação ocorre de fato quando os graduandos, após passarem pelas disciplinas introdutórias em EFA, trazem conhecimentos que, segundo os docentes, facilitam quando são abordados nas disciplinas específicas, como, por exemplo, os esportes adaptados.

E quando questionamos os participantes se a disciplina está engajada no currículo ou se realmente está isolada deste, constatamos opiniões unânimes de que a disciplina é reconhecida pelos pares pela sua presença no currículo, justificando seu não isolamento.

Nessa perspectiva, verificamos uma contradição quanto aos relatos da questão anterior sobre a interação da disciplina, pois foi relatado que não são estabelecidas relações entre conteúdos com as outras disciplinas e vice-versa, a não ser as relações pessoais, que foram citadas por um dos participantes, mas que não responde ao que foi por nós perguntado.

Essa discussão reforça, portanto, a tendência de que, mesmo a disciplina sendo reconhecida pelos participantes e seus pares em sua importância, tal reconhecimento ainda não significa interação da disciplina, mas sim que esta continua a ser um apêndice no currículo. Ou seja, o fato de a disciplina existir e ser considerada válida pelos pares, mas não interagir com outras disciplinas, foi um dado interpretado por nós, e não apenas como um fator de reconhecimento, mas também como uma ausência de preocupação de outros docentes em abordar o tema deficiências.

Consideramos que esse fato pode acontecer também com outras disciplinas, porém não será levado em conta, pois não é objeto do estudo ao qual nos propusemos.

Desse modo, as propostas relatadas sobre a diluição de conteúdos podem jamais acontecer, apesar de sua pertinência, pois será necessário que ocorram reformulações curriculares mais amplas na Educação Física, pois o que está em jogo é a preparação para a futura intervenção profissional em EFA e também em outras áreas, a qual se torna inviável, tendo em vista a configuração curricular do tipo mosaico ou Frankenstein estabelecida nos cursos de Educação Física, pelo menos de acordo com os relatos dos participantes, comprometendo a formação de um perfil profissional para o mercado de trabalho, questão esta que será discutida a seguir.

### Formação, intervenção e preparação para o mercado de trabalho

A formação profissional em EFA foi abordada a partir do questionamento aos docentes sobre qual seria a carga horária e o conteúdo considerados ideais, e a intervenção e preparação para o mercado de



trabalho teve como indicativo qual o perfil profissional desejado para a atuação no mercado de trabalho.

Novamente entram em cena a carga horária e os conteúdos, itens já discutidos anteriormente, sendo que somente a carga horária é citada pelos participantes. Nos relatos, as opiniões dos participantes se dividiram, pois metade dos entrevistados concorda que a carga horária é insuficiente, e a outra metade opina que é suficiente, o que demonstra, neste caso, uma falta de consenso entre os docentes que ministram as mesmas disciplinas em suas instituições.

Diante dessas considerações, reiteramos que uma alteração na carga horária implica uma mudança estrutural do currículo, sendo que a pós-graduação pode ser um encaminhamento ideal para a continuidade e o aprofundamento para a formação profissional.

Quanto à intervenção e preparação para o mercado de trabalho tendo como indicativo o perfil desejado do egresso, os participantes apresentaram em seus relatos uma preocupação com a necessidade de se preparar o aluno com um perfil específico para algumas áreas, como o esporte adaptado, a saúde e a área de pesquisa acadêmica.

Consideramos que é interessante que os cursos, tanto de licenciatura quanto de graduação/bacharelado em Educação Física e esporte, sejam coerentes com suas propostas curriculares, e que suas disciplinas tenham uma identidade com determinadas áreas de atuação. No entanto, a configuração de perfis diversos, conforme anteriormente apresentados, demonstra um distanciamento das questões entre intervenção em determinadas áreas, como a saúde e o esporte, e a valorização da pesquisa acadêmica, ou seja, um conflito entre atuação profissional e ciência.

Na opinião de dois participantes, a formação de perfis mais generalistas favorece as exigências de um mercado de trabalho que seleciona cada vez mais o profissional “eclético” em suas funções. Ou seja, os cursos de formação, segundo os entrevistados, não podem perder de vista quais são as áreas que estão absorvendo mais profissionais e entendem que é necessário adequar seus currículos.

Constatamos que a diversificação na formação de perfis distintos para a atuação profissional e pesquisa acadêmica pode contribuir

para que o egresso retorne à universidade na busca de informações para a resolução de problemas do cotidiano profissional decorrentes de uma formação que se caracteriza mais pelo seu aspecto informativo do que pelo formativo. Nesse sentido, ressaltamos que desde o reconhecimento da Educação Física como profissão, a partir da Lei n. 9696, (Brasil, 1998) sancionada em 1º de setembro de 1998, é necessário que os cursos de formação preocupem-se com a formação de perfis mais definidos para que se acompanhem as demandas e transformações sociais, que exigem profissionais mais especializados na intervenção profissional.

Portanto, consideramos que o mercado de trabalho deva influenciar no desenvolvimento da disciplina e de seu corpo de conhecimentos, bem como os estágios, as atividades de extensão universitárias e a pós-graduação devem favorecer e ser suporte para a formação e intervenção profissional em EFA.

## Encaminhamentos

Após a reflexão sobre os dados encontrados e suas análises, ficou claro que devemos pensar ou repensar em possibilidades para um melhor entendimento tanto da disciplina EFA como da estrutura curricular da Educação Física com enfoque na intervenção.

Acreditamos que a Educação Física seja uma área de aplicação de conhecimentos oriundos de ciências mães cujo objetivo é a aplicação na intervenção profissional, quer seja na escola ou no mercado de trabalho, fora do contexto escolar.

A partir dos relatos dos professores, percebemos que a EFA, devido a uma possível valorização social, preocupa-se mais com o desenvolvimento científico, bem apresentado por Neira (2009) na alegoria do currículo “Frankenstein”, do que relacionado à intervenção profissional, que é, em nosso entender, a real motivação para a formação nessa área.

Apesar de o trinômio pesquisa, ensino e extensão ser a estrutura básica das IES brasileiras e a pesquisa ser a maior geradora tanto de prestígio como de verbas, não podemos esquecer que a essência

de um curso de graduação não é formar pesquisadores, mas sim graduandos ou licenciados para a intervenção na sociedade, e essa é a motivação da abertura de cursos, apesar da resistência de alguns docentes em assumi-la como princípio.

Por isso, apresentamos as demandas que, por meio desta pesquisa, consideramos passíveis de, se não solucionar, pelo menos amenizar o problema do afastamento da prática que dificulta a formação para a intervenção.

- 1) Aproximação da prática profissional como um eixo norteador para encontrar tantos problemas relacionados à prática com as possibilidades da intervenção profissional. Pensando nisso, verificamos que pesquisas na área de intervenção devem ser aplicadas como mediadoras entre a atuação profissional e a ciência, criando uma ponte entre a própria teoria e a prática em que essas pesquisas podem direcionar o avanço tecnológico, levando à aplicabilidade ao professor/profissional de Educação Física. A ciência, nesse caso, deve ser um reforço para a atuação e intervenção, tanto na área de licenciatura quanto na de graduação/bacharelado, não sendo vista apenas como teoria que, de certa forma, acaba afastando ou mesmo negando a prática.
- 2) As disciplinas do currículo devem interagir para conquistar objetivos comuns. Pensamos que, nesse caso, as disciplinas como Fisiologia e Teoria do Treinamento devem abordar, não de forma exclusiva, aspectos da treinabilidade de deficiências de modo específico em relação ao esporte ou para a dinâmica da promoção de saúde que possibilite ou facilite a contextualização nas disciplinas específicas. Da mesma forma, as disciplinas esportivas podem contribuir no que se refere ao desporto adaptado, como, por exemplo, a disciplina judô abordar em uma aula o conteúdo judô para cegos, o atletismo abordar as modalidades da paraolimpíada, e assim por diante. Já as disciplinas da área de humanas podem dar o

contexto histórico e sociocultural, problematizando em nossa sociedade o trabalho com deficientes.

Esse encaminhamento coloca, no nosso ponto de vista, um início ou um ponto de partida para superação do dito currículo “Frankenstein”, quando podemos verificar uma maior preocupação quanto à interação entre docentes e a disciplina, cujo resultado final poderá agir de forma positiva no trabalho posterior à formação profissional, ou seja, ficando a intervenção como um produto final da formação curricular, e não como parte de um currículo pautado na formação de pesquisadores em disputas de laboratórios.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados encontrados, foi possível tecer algumas considerações relacionadas ao exposto. Dessa forma, de acordo com os objetivos selecionados para o trabalho, sendo o primeiro “Como a disciplina curricular EFA tem se apresentado nos cursos de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física”, concluiu-se, a partir da caracterização da disciplina, tendo como referência, em um primeiro momento, os dados iniciais pesquisados na internet com relação às nomenclaturas, que:

- A disciplina, na grande maioria das instituições de ensino superior (IES) paulistas, possui a mesma nomenclatura em ambos os cursos, de licenciatura e graduação/bacharelado em Educação Física.
- Nas análises dos poucos documentos disponibilizados online, tanto de IES privadas como de públicas, incluindo as do nosso estudo (as três universidades públicas paulistas), concluímos que, além da nomenclatura, na análise dos conteúdos programáticos, a disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nessas IES tem se apresentado distintamente nos conteúdos programáticos dentro da proposta da licenciatura e da graduação/bacharelado em Educação Física e esporte.

No entanto, quando adentramos a caracterização da disciplina analisando a alteração da nomenclatura, concluímos que as relações de poder no ambiente universitário influenciam quanto à ação docente em dar um nome para sua disciplina, criticar ou abster-se nessa questão, pois a nomenclatura da disciplina a identifica.

Quanto à estrutura da disciplina nessa caracterização nos itens “carga horária” e “conteúdos trabalhados”, foi percebido uma falta de consenso entre os participantes, que mostra não ser claro ou que há limitações no debate entre os participantes do estudo, pois ainda se mantém o conteúdo com base no modelo médico como o mais utilizado, sobrando opiniões distintas ou divergentes que consideram a carga horária ideal ou insuficiente.

Nas estratégias de ensino, constatamos que surgiram nos discursos alguns consensos com relação a esse item, pois as mesmas estratégias eram utilizadas por mais de um participante, e percebemos uma preocupação com a relação teoria e prática no ensino da disciplina, com destaque para as oportunidades de vivências simuladas, o contato com pessoas com deficiências nas aulas no ambiente universitário e a importância dada às atividades de extensão universitária como suporte para o ensino da disciplina, o que de certa forma já acontecia no início da década de 1980 por meio de iniciativas que ocorreram na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, no projeto de iniciação desportiva da instituição, com a inclusão de crianças com deficiência física de serem atendidas, cujo atendimento se iniciou em 1982 e contava com apenas três crianças com deficiência física (Carmo, 1991).

Constatamos que o desenvolvimento da competência profissional em EFA perpassa a extensão universitária, pois se insere a ideia ou mesmo a necessidade da aproximação para a prática dos alunos de Educação Física, sendo que sugerimos a necessidade de também se pensar na absorção do conteúdo prático nos estágios supervisionados no contexto escolar e em outras frentes de atuação profissional em Educação Física, bem como em cursos específicos de formação de pós graduação.

Essa reflexão coloca-se como apontamento, pois necessita de maior aprofundamento sobre a necessidade de haver estudos

posteriores acerca do assunto. Porém, fica um indicativo com cursos semelhantes à residência médica, a qual consiste no aperfeiçoamento do exercício da profissão em regime de dedicação exclusiva e com supervisão de profissionais experientes, no caso dos médicos em serviços hospitalares, ou seja, em ambientes de atuação profissional (Lima-Gonçalves, 2002), pois atualmente não identificamos nesses cursos, pelo menos na área de Educação Física, a atuação prática, sendo que os cursos, salvo melhor juízo, apresentam-se apenas como reforço teórico.

Dando continuidade, percebemos uma diversidade de opiniões, mesmo sendo solicitada, *a priori*, a identificação dos eixos “esporte”, “Educação Física escolar” e “treinamento esportivo” dos participantes e a presença desses em seus conteúdos. Nesse contexto, apesar de o eixo “esporte” ter sido o mais citado, verifica-se uma configuração curricular do tipo mosaico dentro da disciplina.

Sendo assim, em relação ao segundo objetivo proposto para o trabalho, o qual foi o de averiguar se a disciplina curricular EFA faz interação com as outras disciplinas no currículo ou se está isolada nos cursos de Educação Física na licenciatura e na graduação/bacharelado, a partir da análise dos resultados aglutinados na discussão sobre o currículo concluiu-se que há consenso entre os participantes de que não há utilização dos conteúdos da disciplina EFA em outras disciplinas, e que está isolada no currículo.

Contudo, essa não interação é favorecida pelo isolamento dos docentes dentro dos departamentos e pelas configurações curriculares do tipo mosaico existentes nos cursos de Educação Física no Brasil, o que se denomina de currículo “Frankenstein” e que precisa ser repensado, pois os conhecimentos de outras disciplinas deveriam dar suporte, até no que se refere ao próprio estágio supervisionado como um aporte da relação da teoria apresentada no curso com a prática, para se evitar a ideia de isolamento que os docentes possuem em relação não só às disciplinas como também às atividades contidas no currículo.

No entanto, percebemos que os docentes entendem que são reconhecidos pelos pares no currículo e que a disciplina não está isolada



por causa desse reconhecimento, o que, a nosso ver, não contribui tanto para a formação e intervenção quanto se esta estivesse diluída em outras disciplinas como suporte para estas e para a EFA.

Diante dessas considerações, emergiu, durante as análises dos resultados, uma classe de discussão que diz respeito à formação, intervenção e preparação profissional para o mercado de trabalho como um anexo dos objetivos inicialmente selecionados. Nesse sentido, percebemos que há uma dissonância de opiniões, também ficando evidente em um dos posicionamentos, de que existe uma formação direcionada à pesquisa ou a pesquisadores e outra voltada à profissão. Fica claro, nesse aspecto, que a importância dada à formação científica nas IES públicas nem sempre está em sintonia com as necessidades da intervenção no mercado de trabalho.

Não foi objeto de estudo e nem foi investigada, mas indicamos a possibilidade de construção de fóruns de discussão e de debates na área de EFA na formação profissional (estágio supervisionado) e intervenção profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, R. C. et al. *Jogos, esportes e exercícios para deficientes físicos*. 3.ed. São Paulo: Manole, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Indesp, 1998.
- AROEIRA, K. P. Currículo e formação de professores: sobre os registros da revista brasileira de ciências do esporte (1979-2002). In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (orgs.). *Formação profissional em educação física*. Rio Claro: Biblióetica, 2006, p.129-39.
- BARROS, J. M. C. Educação Física e esportes: profissões? *Kinesis*, Santa Maria, v.11, p.5-16, 1993.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas em formação profissional. *Motriz*, Rio Claro, v.2, n.1, p.10-15, 1996.
- BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman, 1979.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 215/87, de 11 de março de 1987a.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Transporte e Mobilidade Humana. Ministério das Cidades. Brasil Acessível. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Construindo uma cidade acessível. Brasília, dezembro de 2006.
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987b. \_\_\_\_\_ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, setembro de 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 9 jan. 2009. O portal dispõe de diversos links, entre eles o <<http://emec.mec.gov.br/>>, com os cadastros de instituições e cursos de educação superior pública e privada do Brasil.
- CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília. Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. *Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiências*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.
- COSTA, A. M. Formação de recursos humanos para Educação Física Adaptada. In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 1992, São Paulo, *Anais...* São Paulo, 1992.
- DRIGO, A. J.; SOEIRO, M. I. P.; CESANA, J. Intervenção profissional: limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (orgs.). *Formação profissional em educação física*. Rio Claro: Biblióetica, 2006, p.251-6.
- DUARTE, E. Educação Física Adaptada: especialização ou formação? In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 1992, São Paulo, *Anais...* São Paulo, 1992.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal, Porto: Porto Editora, 1997.
- FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. (orgs.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.31, ano 11, p.141-54, 1996.

- GONÇALVES, V. O. *Estudo da disciplina educação física adaptada nas instituições de ensino superior do estado de Goiás*. Campinhas, 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- GRIFI, G. *História da educação física e do esporte*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1989.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LAWSON, H. *Invitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics Book, 1984, p.5-17.
- LEVÍTICO. In: *Bíblia Sagrada: Nova tradução na linguagem de hoje*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000, 864p.
- LIMA-GONÇALVES, E. *Médicos e ensino da medicina no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.
- MANDARINO, C. M. A educação física e a questão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista da Sobama*, Rio Claro, v.9, n.1, p.35-8, 2004.
- MAUERBERG-DECASTRO, E. *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.
- NABEIRO, M. Estudos sobre educação física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil. *Revista Integração*, São Paulo, v.3, n.6, p.45-7, 1989.
- NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). *Formação profissional em educação física*. Rio Claro: Biblioética, 2006, p.59-75.
- NEIRA, M. G. Formação para a docência: o lugar da educação física na educação básica. In: SCHNEIDER, O. et al. (orgs.). *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. V.2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.
- . Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina/GO, v.1, n.1, p.118-40, 2009.
- OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (orgs.).

- Formação profissional em educação física*. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p.17-32.
- PETTENGILL, N. G.; MARINHO, E. M. B. Formação de recursos humanos para a área do desporto adaptado. In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, São Paulo, 1992. *Anais...* São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_; COSTA, A. M. A educação física e os desportos para pessoas portadoras de deficiência no Brasil no período de 1980 a 1992. In: CARMO, A. A.; SILVA, R. V. S. (eds.). *Educação física e a pessoa portadora de deficiência*. Série especialização e monografia 2. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997, p.269-339.
- RAMOS, G. N. S. A formação profissional em educação física e as novas diretrizes curriculares: reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (orgs.). *Formação profissional em educação física*. Rio Claro: Biblióetica, 2006, p.147-57.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RIBEIRO, S. M.; SGUISSARDI, V. A disciplina educação física adaptada nas universidades estaduais do Paraná: legalidade e improvisação. *Revista da Sobama*, v.1, n.1, Uberlândia/MG, p.14-9, 1996.
- SASSAKI, R. K. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p.12-16. Apresenta assuntos referentes sobre a trajetória dos termos para pessoas com deficiência no Brasil. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/17.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2009.
- SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHERRIL, C. *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan*. 5.ed. [S.l.]: WBC; McGraw-Hill, 1998.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, O. M. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1986.
- SILVA, R. F. *A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais*. Campinas, 2004. 155f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

- \_\_\_\_\_; SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. *Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.
- SOUZA NETO, S. *A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. São Paulo, 1999. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.25, n.2, p.113-28, 2004.
- TOJAL, J. B. A. G. A formação de recursos humanos em educação física voltada à questão da pessoa portadora de deficiência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.11, n.3, p.217-8, 1990.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004.

**SOBRE O LIVRO**

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Offset 75 g/m<sup>2</sup> (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

1ª edição: 2012

**EQUIPE DE REALIZAÇÃO**

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi

