

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAX ANTÔNIO BORGES

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A
INCLUSÃO

Goiânia
2008

MAX ANTÔNIO BORGES

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A
INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e profissionalização docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dulce Barros de Almeida.

Goiânia

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Borges, Max Antônio.
B732e **A educação física no Estado de Goiás : um olhar sobre a
formação docente e sua interface com a inclusão / Max
Antônio Borges. – 2008.**
183 f.

Orientadora: Profª. Drª. Dulce Barros de Almeida.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física, 2008.**

Bibliografia : f. 157-164

1. Educação física – Goiás (Estado) 2. Professores (Educação Física) – Formação – Goiás (Estado) I. Almeida, Dulce Barros de.
II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física.
III. Título.

CDU : 796:377.8(817.3)

MAX ANTÔNIO BORGES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A
INCLUSÃO**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 27 de junho de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Dulce Barros de Almeida - UFG
Presidente da Banca

Prof. Pós-doutor Apolônio Abadio do Carmo - UFU

Prof. Dr. Fernando Mascarenhas Alves - UFG

A Jorcy, que compreendeu as sucessivas ausências, por todas as palavras que não foram ditas, pelos olhares (cúmplices) que não se cruzaram, por todos os abraços e beijos que não se concretizaram nesses dois anos e meio, e pela compreensão, força e amor, multiplicados nesse período, o meu amor eterno por você.

A Marina e Cecília, filhas de minh'alma, as desculpas por não ter participado das suas brincadeiras, dos seus sorrisos e suas peraltices, mas, de longe, vi, senti e sorri com vocês. Obrigado por vocês serem tão maravilhosas.

Às ausências físicas de Agnelo Felipe, Hélio de Almeida, Max Rodrigues de Oliveira e Roosevelt Pereira de Oliveira, espíritos que marcaram profundamente a minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua bondade e sabedoria.

À minha orientadora e professora, doutora Dulce Barros de Almeida, pela sua competência e sabedoria.

À Faculdade de Educação da UFG, pelas transmissões de tantas luzes e espírito acadêmico.

Aos meus professores, doutoras Arlene Carvalho de Assis Clímaco, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, doutor Valter Soares Guimarães, em especial, à professora doutora Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, que tantos conhecimentos me oportunizaram, bem como, pela sua imensa colaboração durante o exame de qualificação.

Ao prof. Ms. Nestor Pérsio Alvim Agrícola, por acreditar neste trabalho e por ter insistido em seu término, quando eu mesmo já havia perdido as forças, por ter caminhado comigo, não só no curso de Educação Física da Faculdade de filosofia e ciências humanas de Goiatuba-GO (Fafich), mas também nessa empreitada.

A minha mãe, por estar sempre presente com as suas orações e preocupações.

A meu pai, pelo apoio.

À minha sogra, Juracy Felipe Almeida, a admiração pela serenidade em face aos sofrimentos.

Aos irmãos do Grupo Espírita da Paz, que tanto compreenderam as minhas ausências.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual de Panamá, Escola Municipal Prof^a Maria de Lourdes Martins Costa e Colégio Antares, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em especial à diretora Marizeth Mendes Nogueira e à orientadora educacional, Nilce Leide de Almeida.

À amiga e secretária do curso de Educação Física da Fafich, Regina Maria Rocha, que tanto me auxiliou para suprir as minhas ausências.

Aos colegas de profissão, nos cursos de Agronomia, Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras e Pedagogia, muito especialmente aos professores do curso de Educação Física da Fafich: Aline Magioni M. Mariano, Ana Paula B. Tamura, Carlos Roberto Franco, Cezimar Correa Borges, Gilmar Vieira

Rezende, José Hidasí Filho, Juliana de Paula Faloni, Michele Silva Sacardo e Roosevelt Leão Júnior.

Aos meus irmãos Alzair Eduardo Pontes, Egnaldo Tadeu Santos, Fernando Marques Pires, Fernando Vasconcelos, Lucivalter Kamenac e Luis Cláudio M. da Silva e Sedson Tavares Felipe, pelo apoio no primeiro momento, bem como a todos os outros obreiros da oficina *Esperança Universal 105*.

Ao irmão e amigo Amaury Cunha Monteiro, pela solidariedade e auxílio durante esse período.

Ao irmão Lúcio Prado, pela sua honradez, exemplo e pelas suas constantes preocupações com os meus estudos.

Ao amigo Antônio Rodrigues de Oliveira, pelas idas e vindas, pelos milhares de quilômetros percorridos em perfeita segurança.

Ao amigo Luis Gustavo Alexandre da Silva, companheiro de trabalho, disciplina e de desabafos.

Às professoras Miram Fábíá Alves e Nádima Portugal, pelo apoio inicial na docência do Ensino Superior.

A amiga Maria das Neves, sempre gentil e serena.

Aos professores Yara Barreto e José Domingues, do Gabinete da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, pela atenção dispensada ao meu processo de licença para aprimoramento.

Aos sobrinhos, Daniel e José Luis, e sobrinhas, Laura, Maria Luiza e Bruna.

Às secretarias da Pós-graduação, Ana Paula Ribeiro, Rosa Maria Almeida Costa e Rosângela Magalhães Oliveira, pela simpatia e competência.

A professora doutora Darcy Costa Souto, pelo brilhante trabalho de revisão desse estudo.

A professora Christine Cinaglia Lopes pela atenção e apoio no abstract.

“Morre um capim, nasce outro”
Chico Xavier

RESUMO

Analisar a formação inicial de professores de Educação Física nas instituições de ensino superior (IES) públicas do estado de Goiás e as interfaces com a questão da inclusão, no currículo oficial e nas atividades extracurriculares, é o objetivo geral desse estudo. A compreensão nesses projetos de formação humana dos indicadores que possibilitem ao futuro profissional atuar com pessoas com deficiência, permeada com discussões relativas ao contexto sócio-histórico da Educação Física, formação docente e inclusão, ao longo do desenvolvimento do estudo permitem apreender as questões ontológicas e epistemológicas referentes a natureza do objeto investigado. A abordagem qualitativa, por meio da análise documental dos projetos políticos-pedagógicos e da entrevista semi-estruturada com coordenadores de curso foram os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas foram elaboradas com base em categorias preestabelecidas durante a leitura flutuante e aprofundada dos projetos políticos-pedagógicos (PPPs). A pesquisa tem como campo de estudo três IES públicas, de âmbitos diferentes: federal, estadual e municipal. Elas foram escolhidas de acordo com critérios que visam a transparência, a qualidade de ensino, o compromisso com a formação sólida, a pesquisa e a luta dos seus docentes em prol da construção de uma IES pública e democrática. Os resultados da pesquisa apontam um quadro de ausência do tema inclusão nos documentos oficiais das instituições, porém, com ações no processo de formação que objetivam contemplar a discussão referente à inclusão de pessoas com deficiência, sem, no entanto, deixar de priorizar a questão da formação para os esportes adaptados. Os resultados mostram também que os coordenadores de curso são favoráveis à discussão do tema inclusão nos cursos e, a falta de referência nos documentos é complementada por uma sensibilidade social e ideológica dos coordenadores.

Palavras-chave: Educação Física, estado de Goiás, formação docente e inclusão

ABSTRACT

The overall objective of this study is to analyze the initial education of Physical Education teachers in public universities (IES) in the state of Goiás and the interfacing to the subject of inclusion in the official curriculum and in extracurricular activities. The comprehension of these projects in the human formation of the indicators that enable the future professional to perform with handicapped people, permeated with relative discussions to the social-historical context of Physical Education teacher's education and inclusion, during the development of the study, permit the understanding of ontological and epistemological questions referring to the nature of the researched subject. The qualitative approach through means of documental analysis of political-pedagogical projects and the semi-structured interview with the coordinators of the course were the instruments used for the development of the research. The interviews were elaborated on the basis of pre-established categories during the fluctuating reading and examined closely through the political-pedagogical projects (PPPs). The research has as a study field, three public universities (IES) of different scopes: federal, state and municipal. They were chosen according to the criteria that aim at transparency, the quality of the education process, the commitment to a solid education, the research and the struggle of the teaching staff in benefit of the construction of a public and democratic university (IES). The results of the study point to a lack of the inclusion topic in the official documents of the inclusion topic in the official documents of the institution, although, actions in the education process are aimed at contemplating the discussion referring to inclusion of the handicapped without, however, forgetting to prioritize the issue of education to the adapted sports. The results also show that the coordinators of the course are in favor of discussing the topic inclusion in the courses and the lack of reference in documents is complemented by a social and ideological predisposition of the coordinators.

Keywords: Physical Education, state of Goiás, teacher education, inclusion

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Quadro representativo das categorias para entrevistas.....	106
Ilustração 2	Quadro de distribuição das áreas do currículo da IES A.....	108
Ilustração 3	Quadro de distribuição das áreas do currículo da IES C.....	137

Aacc – Atividades acadêmicas científico-culturais
ABE – Associação brasileira de educação
Anfope – Associação nacional pela formação dos profissionais da educação
Anped – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação
Apae – Associação de pais e amigos do excepcional
Cbce – Colégio brasileiro de ciências e esporte
Cncd – Conselho nacional de combate à discriminação
CEE/GO – Conselho estadual de educação de Goiás
CNE – Conselho nacional de educação
CNE/CP – Conselho nacional de educação – conselho pleno
Confef – Conselho federal de Educação Física
Corde – Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPT – Esporte Para Todos
Esefego – Escola de Educação Física de Goiás
Fafich – Faculdade de filosofia e ciências humanas
FEE – Fundação Estadual de Esportes
IES – Instituição de Ensino Superior
Inep – Instituto de estudos pedagógicos
LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONGs – Organizações não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
Peedi – Programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEs – Pessoas com Necessidades Especiais
Ppge/FE/UFG – Programa de pós-graduação em educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Goiás
PCN – Parâmetros curriculares nacionais
PPP – Projeto político-pedagógico

SEE – Secretaria estadual de educação

Seesp – Secretaria especial dos direitos humanos da presidência da república

Suee – Superintendência de ensino especial

Supee – Superintendência de ensino especial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco – Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

Unicef – Fundo das nações unidas para a infância

Ulbra – Universidade Luterana do Brasil

RESUMO	09
ABSTRACT.....	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – A Educação Física e a formação docente: notas de um percurso....	26
1 A Educação Física e a sua constituição como prática ao longo da história humana.....	29
1.1 O nascedouro da profissão docente a partir do racionalismo francês do século XVIII.....	33
1.2 O nascimento da função docente de Educação Física nas escolas.....	35
2 A Educação Física no Brasil.....	36
2.1 A Primeira República e a Educação Física.....	39
2.2 O Estado Novo e a eugenia como protagonistas da Educação Física.....	40
2.3 Do fim do Estado Novo ao regime militar, a Educação Física faz-se presente.....	43
2.4 A ditadura militar e a Educação Física.....	46
2.5 Dos anos 1980 ao final do século XX: momentos de crise e busca de uma nova identidade para a Educação Física.....	48
3 Marcos legais para a formação em Educação Física após a promulgação da LDBEN.....	54
4 A Educação Física no estado de Goiás.....	63
5 Educação Física e inclusão: caminhos opostos.....	64
CAPÍTULO II – Da exclusão à inclusão do discurso.....	68
1 A partir do homem primitivo: como tudo começou.....	70
1.1 Seres humanos intolerados.....	70
1.2 A segregação como forma de exclusão.....	72
1.3 O discurso da integração.....	74
1.4 Inclusão, um novo período no discurso oficial.....	74
2 Marcos oficiais da inclusão escolar a partir da década de 1990.....	76

2.1 Marcos Internacionais.....	77
2.1.1 A Conferência Mundial de Educação e a busca pela afirmação dos direitos humanos.....	77
2.1.2 A Declaração de Salamanca e a inclusão.....	79
2.1.3 A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências – Convenção de Guatemala.....	81
2.1.4 A Convenção e protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiências.....	82
2.2 Marcos nacionais.....	85
2.2.1 As leis, decretos e resoluções brasileiras e a inclusão escolar.....	88
3 A inclusão no estado de Goiás.....	93
CAPÍTULO III – A interface entre a formação docente do professor de Educação Física e a inclusão no estado de Goiás.....	98
1 Percurso metodológico.....	98
1.1 Definindo as categorias a serem analisadas.....	103
2 Análise dos PPPs das instituições públicas e entrevistas com os coordenadores.....	107
2.1 A instituição federal: IES A.....	17
2.2 A instituição estadual: IES B.....	123
2.3 A instituição municipal: IES C.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES.....	160
ANEXOS.....	178

INTRODUÇÃO

A compreensão da questão da inclusão de pessoas com deficiência como temática, nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior (IES) públicas do estado de Goiás, bem como a sua inserção e suas relações com o currículo, como ela é trabalhada na formação inicial e qual a visão institucional existente nos documentos oficiais, alicerçou o desenvolvimento desta pesquisa. A busca por respostas para essas questões, ocorreu desde o momento em que eu ainda era acadêmico, na década de 1980, mais precisamente no período compreendido entre os anos de 1985 a 1988, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ocasião em que os cursos de Educação Física, com respeito à concepção, ao currículo e conteúdos relativos à saúde, estabeleciam uma dicotomia muito grande entre corpo e mente.

Nesse contexto, o movimento de inclusão dava os seus primeiros passos para legitimação das aspirações das pessoas com deficiências. Na UFU, por iniciativa pioneira do professor pós-doutor Apolônio Abadio do Carmo, nascia o projeto *Macro ciclo do treinamento físico aplicado a pessoas deficientes: uma proposta de integração social*. Esse projeto, pioneiro no seio dos cursos de formação inicial em Educação Física, atendia a pessoas com deficiência por meio de alunos monitores, acadêmicos do curso, vinculados ao projeto de extensão e coordenados pelos professores citados, em horários predeterminados e cujas atividades eram desenvolvidas em áreas multidisciplinares, com caráter físico-desportivo, estimulação psicomotora e reabilitação física. Há que se ressaltar também, em relação ao projeto, a oportunidade oferecida, por meio de estágio voluntário, aos acadêmicos de Educação Física, que até então não desenvolviam competências nesse sentido.

Outro ponto que se fazia presente no projeto era a concepção esportivista, ressaltada em treinamentos específicos de basquetebol em cadeiras de rodas, natação e atletismo. O próprio projeto previa a manutenção de equipes de competição nessas modalidades.

Posteriormente, após algum tempo de conclusão do curso, deparei-me com uma situação singular. Como professor de uma escola especial no sul do estado de Goiás, constatei que minha formação, apesar de trazer informações sobre a pessoa com deficiência, não me permitia desenvolver um trabalho significativo nesse espaço.

Mais questionamentos surgiram quando, em 2004, eleito para uma gestão de dois anos, assumi a coordenação do curso de Educação Física da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba - Goiás (Fafich). Ao nortear a formação de centenas de acadêmicos, mais uma vez me deparei com a questão da inclusão, que fez-se presente em interface com a formação inicial de acadêmicos diretamente sob a minha responsabilidade. Apoiando-me nos estudos de Carmo (2002), sentia, então, uma responsabilidade muito grande no tocante à formação desses alunos, pois a disciplina que trata da questão dos Esportes Adaptados, ou mais recentemente, chamada de Ginástica Adaptada, pode levar esses futuros professores a obterem sucesso com o esporte para as pessoas com deficiência, sem, porém, prepará-los para o desenvolvimento de atividades em turmas compostas por alunos *normais* e *deficientes*, haja vista que, durante a sua formação inicial, muitos podem não receber conhecimentos que os levem a desenvolver uma prática inclusiva, assemelhando-se, a uma situação vivida há quase duas décadas por mim.

Na década de 1980, como atualmente, somente uma disciplina na grade curricular abordava a temática, sem discutir a questão da inclusão, fornecendo simplesmente instrumentos teóricos, conceituais e classificatórios de deficiências do ponto de vista médico, para trabalhar com essas pessoas em um momento de vivência em estágio voluntário atividade extracurricular.

Diante das atuais discussões relativas à inclusão e referenciando-se também na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cujo Art. 2º, inciso II, assevera, em relação à formação, que o futuro professor deverá receber, por meio do currículo, outras

formas de orientação, dentre as quais, competências relativas ao acolhimento e o trato da diversidade, e com base no do pressuposto de que a inclusão está cada vez mais presente nas escolas públicas do estado de Goiás, seja por meio de políticas públicas ou por questão de concepção do professorado, neste estudo pretendo abordar questões referentes à formação inicial do acadêmico de Educação Física e as suas interfaces com a inclusão de pessoas com deficiência.

Essas questões levam a perguntar que elementos de sua formação, adquiridos nas dentro das IES públicas do estado de Goiás, constituirão uma base sólida para a sua atuação no contexto escolar? Quais os elementos presentes nos currículos dos cursos de Educação Física dessas IES que levam ao conhecimento e formação para a intervenção nessa área em face das políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência? Como os documentos norteadores dessas IES tratam a questão da inclusão dessas pessoas dentro do processo de formação?

Fundamentado nos argumentos anteriores e em uma proposta sócio-crítica, a temática abordada neste estudo refere-se a uma concepção de Educação Física como prática social que, atrelada à formação inicial dos cursos regulares, possa proporcionar ao futuro professor as competências com o objetivo de pensar, questionar e atuar, transformar a realidade em que esteja inserido por meio de ações que tenham como fim a superação da exclusão, de todas as formas de discriminação, do respeito à diversidade e da superação das injustiças sociais.

A Educação Física pode ser entendida como uma prática social-pedagógica, quando as suas ações buscam promover, pedagogizar e oportunizar os elementos existentes na cultura corporal, dentre eles os decorrentes de lutas, jogos, dança, ginástica e esportes, privilegiando a escola como lócus de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e que também possibilitarão a atuação do professor em espaços informais destinados a prática de atividades físicas e de lazer.

Essas concepções levam a analisar os cursos regulares de formação inicial em Educação Física das IES públicas do estado de Goiás, por meio de uma leitura crítica nos documentos norteadores e identificar nesses projetos de formação humana, indicadores que possibilitem ao futuro professor o desenvolvimento de práticas inclusivas no exercício de sua docência, bem como verificar, no processo de formação extracurricular desenvolvidos pelas IES,

possíveis elementos alusivos ao tema inclusão, presentes em encontros, jornadas e simpósios.

Quanto ao percurso metodológico, a construção deste estudo utiliza a pesquisa qualitativa, norteada por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), que preconizam como suas principais características, o ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como principal instrumento, dados predominantemente descritivos, a preocupação com o processo e não apenas com o produto e uma análise que tende a seguir um caminho indutivo, possibilitando realizar um estudo exploratório da Educação Física, destacando a interface da formação inicial com a inclusão de pessoas com deficiência.

Os instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, a análise de documentos norteadores e entrevistas semi-estruturadas com coordenadores das instituições escolhidas, possibilitaram a compreensão das relações entre a formação inicial e inclusão, desenvolvidas nos cursos de formação inicial investigados.

O percurso metodológico começou com a escolha das IES públicas que comporiam o sujeito da pesquisa, levando à escolha de três instituições, que estão nos âmbitos públicos federal, estadual e municipal. O caminho percorrido inicia-se, em um primeiro momento, com a escolha de uma instituição pública com sede na capital do estado, levando à aproximação do processo de formação docente de um grande centro e também na expectativa de apoio em referenciais sólidos, haja vista o grande número de escolas inclusivas existentes na região metropolitana.

Em um segundo momento, a escolha de uma instituição pública estadual, localizada na região Sudoeste do estado.

A última instituição a ser analisada neste estudo foi escolhida, com base nos mesmos critérios anteriores, situando-a em uma esfera pública municipal com sede na região Sul do estado.

O objetivo de estabelecer os sujeitos na esfera pública é decorrente do pressuposto de que as instituições, pela formação de seus docentes, apresentam um caminho histórico percorrido na busca da identidade da profissão e também, pela construção de uma luta em prol da liberdade, democracia e autonomia, conforme os processos singulares de existência de cada uma delas.

Contraponho-me, também, ao fazer nítida opção pelas instituições públicas, ao ditame das questões mercadológicas oferecidas por instituições que

apresentam um cunho apenas comercial nas relações entre a construção do saber e a formação de pessoas, não respeitando a manutenção de cursos que não venham atingir um número mínimo de alunos, e, assim, não oferecendo turmas, ou mesmo, em contrapartida, abrindo um excessivo número de vagas quando há uma demanda no mercado.

Outros argumentos fortalecem a minha opção é que pelo fato de as IES públicas não cobrarem taxas mensais para a manutenção do ensino e também, pela estrutura física que apresentam, são mais procuradas, fazendo que o ingresso em seus cursos, por meio de exame vestibular, seja mais concorrido, e também pela oferta de um ensino de maior qualidade.

A limitação de pesquisas nas IES particulares pode comprometer o tripé ensino, extensão e pesquisa, constituintes de uma formação sólida, deixando uma lacuna muito grande no processo de formação dos acadêmicos e, conseqüentemente, sujeitos a uma formação acrítica e descontextualizada, decorrente da inadequada leitura de foro social, político e econômico, no qual a pesquisa seria a mola propulsora desse pressuposto.

Para o desenvolvimento do presente estudo, entendo conforme Ludke e André (1986, p. 5), que o pesquisador exerce, durante o desenvolvimento do estudo, um papel que pode ser expresso como um elemento de ligação, um “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”, o que nos leva a refletir acerca da neutralidade nas pesquisas, que é uma utopia, pois somente olhar o objeto já denota uma intencionalidade do pesquisador. Essa reflexão orienta a construção das análises e também os capítulos teóricos, para não incorrer em vícios e tendências ao olhar o objeto.

As questões e o percurso metodológico, bem como os pressupostos utilizados na abordagem qualitativa serão melhores explorados no capítulo III e possibilitaram a este estudo o direcionamento das questões relativas à forma de abordagem do objeto a ser conhecido. O uso de instrumentos da pesquisa qualitativa, como a análise de documentos (BARDIN, 1977 e FRANCO, 2003) e a entrevista (SZYMANSKI, 2002), permite um mergulho dentro dos contextos nos quais a realidade dos sujeitos serão apreendidas e analisadas.

Proponho assim, uma abordagem do objeto de estudo, por meio da riqueza dos dados coletados em campo e também por meio da revisão bibliográfica,

como forma de obter uma resposta mais precisa a questões relativas a natureza da realidade em estudo, à sua origem e como ela acontece na formação inicial realizada nas IES investigadas, facilitando, assim, a melhor compreensão das questões ontológicas envolvidas neste estudo.

As questões epistemológicas, ou seja, as relativas à natureza da relação entre o pesquisador e o objeto, serão tratadas de acordo com Schaff (1995, p. 74). Para esse autor, durante o processo de elaboração da verdade sobre o objeto a ser compreendido, há uma tríade de elementos que devem ser considerados “[...] ‘sujeito’, ‘objeto’ e ‘conhecimento’ [...], que acabam por constituir um só conteúdo e uma problemática filosófica, sendo esses, extremamente complicados”. Nessa busca pelo processo do conhecimento, há uma interação específica entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido e três tipos de relações podem existir e devem ser consideradas, cabendo ao pesquisador optar por uma.

No primeiro modelo, o mecanicista, entre o sujeito e o objeto pode ser percebida uma relação de contemplação, de recepção e de passividade do sujeito, cujo conhecimento é o reflexo da “relação mecânica do objeto sobre o sujeito” e o centro do processo é determinado pelo objeto (SCHAFF, 1995, p. 73). No segundo modelo, a relação subjetivista, há uma inversão de valores, depositando no sujeito a centralidade que se apresenta de forma idealista e ativa. Por último, Schaff (1995) indica um outro modelo que é a opção utilizada por este estudo, o qual pode ser denominado de interacionista. Ao contrário das opções anteriores, nos quais prepondera um dos elementos da relação, o objeto (primeiro modelo) ou sujeito (segundo modelo), que determina as condições, o terceiro modelo permite durante a relação tanto ao objeto quanto ao sujeito manter suas existências objetivas e reais, ao mesmo tempo que proporciona na elaboração do processo de conhecimento uma singularidade, pois nessa relação o sujeito preocupa em compreender o objeto, em descobrir o seu significado.

A opção justifica-se também por esse último modelo permitir compreender que a interação se dá no resultado do enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto, sua realidade e sua atividade, em seu meio, pois, ao abstrair o objeto do seu meio, ao isolá-lo do seu contexto cultural e social, a compreensão dos fatos fica comprometida.

Para melhor delineamento deste estudo, serão utilizados estudos de autores como Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Skliar (1999), que abordam a

constante modificação nas últimas décadas da terminologia utilizada para a identificação de pessoas que, de alguma forma, estão submetidas à inclusão e à deficiência. De acordo com Skliar (1999, p. 21),

a questão da denominação – sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si, mesma nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica .

Sasaki (2003, p. 1), discorda desse argumento e afirma que

a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.

Portanto, conforme observa Sasaki (2003), ao fazer referências ao universo de pessoas sujeitas à inclusão, ou seja, de uma forma geral, e à deficiência, neste estudo elas serão denominadas pessoas com deficiência, pois, nos dizeres de Neves (2006a, p. 13) “[...] desse modo é dado maior realce à pessoa em questão e não às suas deficiências ou necessidades [...]”, discussão que será melhor abordada no capítulo II.

Se o debate relativo à formação de professores ganhou um grande espaço nas temáticas brasileiras a partir da década de 1980, com o movimento de inclusão social e político também não foi diferente, e ele passou a ser objeto de discussão e de políticas públicas a partir da mesma época. Recentemente, ainda há um grande desconforto em relação à da questão da diversidade, da identidade e da aceitação das pessoas com deficiência, tendo em vista o estigma construído histórico e socialmente em relação a essas pessoas.

Discutir a questão da diversidade humana, cujo conceito Carmo (2006) considera polissêmico, permitindo muitas interpretações, consiste em buscar, em uma sociedade composta, aparentemente de pessoas *normais*, um espaço para o acolhimento de pessoas que trazem, no próprio corpo, algo que muitas vezes choca à primeira vista, haja vista que o ser humano é influenciado pela indústria cultural. Segundo Silva (2007, p. 3), fazendo uma leitura da análise de Horkheimer e Adorno em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, em suas realizações, o ser humano é subordinado “à fórmula que se explica pela repetição incessante, cujas inovações, se assim podem ser denominadas, são procedimentos de aperfeiçoamento da

produção em série de qualquer coisa, desde objetos até formas ou fórmulas de pensar”. Portanto, leva-se a crer em um estereótipo, que tem um conteúdo e uma forma, previamente determinada, sem observar, reportando a Silva (2007, p. 3) se esse “estereótipo oferece pronto o conteúdo reduzido e vazio”.

Nesse contexto, persiste uma sociedade cheia de preconceitos, que, conforme Silva (2007, p. 3), nada mais é que

uma disposição individual, mas não apenas, deriva do objeto e é, ao mesmo tempo, independente dele, não admitindo uma conceituação universal, pois tem ‘aspectos constante e variáveis’, que se relacionam mais com aquilo que é de interesse do preconceituoso.

Esse tipo de pensamento leva o indivíduo a fechar-se em opiniões e conceitos dogmáticos, opondo-se a qualquer idéia ou movimento que possa levá-lo ao contato ou conhecimento da causa da inclusão, o que o levaria a fazer uma nova leitura sobre essas pessoas, revendo assim as suas posições. O preconceito leva o indivíduo a criar uma barreira, por meio de mecanismos de defesa, diante da algo ou alguma pessoa estigmatizada, o que pode constituir-se em ameaça.

Silva (2007, p. 6-7) observa ainda que “o diferente estigmatizado evoca lembranças que quer negar, e mesmo nos momentos em que se torna possível a convivência é convencido da inconveniência de mostrar o que pode parecer identificação com ‘um outro’ ”. Um outro que, definitivamente, não se enquadra nos padrões estéticos de corpo perfeito, estipulados pela tirania da indústria cultural.

Mantoan (2006, p. 193) observa que, atualmente “uma cultura global e a globalização” caminham em sentido contrário à luta de grupos minoritários; como hispânicos, mulheres, negros, homossexuais e outros, promovendo a negação de suas raízes e suas manifestações de diferenças, como um reflexo da nova racionalidade, instituída pelo projeto da razão instrumental. Carmo (2006, p. 30), acerca desse pressuposto, pontua que “o fortalecimento da razão instrumental e as grandes descobertas científicas, associadas aos movimentos do modo de produção capitalista, cada dia mais, reforçam a tese do Eu individual em relação ao Outro”.

A luta pela inclusão escolar deve pautar-se por uma concepção crítica e transformadora, na qual é preciso ter claro que, no interior da escola, todos tem “o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser

iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS 1995, apud MANTOAN, 2006, p. 193).

Nesses espaços inclusivos, Silva (2000), citado por Mantoan (2006, p. 191), pontua que a questão da diferença se faz presente pelo “o que o outro é – ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente”. A diferença faz-se presente no outro, levando à negar a questão da identidade e, com o discurso de proteção dessa pessoa, faz a sua separação ou isolamento, para, na verdade, buscar proteger-se dele .

Como pano de fundo, este estudo busca contribuir para a desconstrução de um modelo historicamente moldado em expectativas referentes ao desempenho, a questões estéticas e a paradigmas reducionistas, presentes na formação inicial de professores de Educação Física, que, por meio de uma forma simplista, desconsideram a totalidade do ser humano, dando margem à perpetuação de preconceitos enraizados em seu *Eu* e também no desrespeito à diversidade .

Quanto à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo, a discussão abrange a constituição da Educação Física, permeada por uma leitura dos caminhos e descaminhos que essa prática percorreu até os dias atuais. Também nesse percurso faz-se uma interface com a questão da educação no contexto brasileiro e uma análise dos diálogos da Educação Física com a inclusão, por entender que elas fundamentam todas as relações do professor de Educação Física, pois, em todos os espaços de trabalho, não há como despir-se da túnica da docência. No percurso, busca-se elucidar a questão das práticas corporais existentes antes da constituição da Educação Física no século XIX, como uma tentativa de evidenciar a grande distância que existe entre essas práticas e o caráter pedagógico criado depois do aparecimento dessa licenciatura, haja vista que muitos autores constituíram essas práticas como antecessoras da Educação Física. Há também implícito nesse capítulo a questão da formação inicial interligada aos contextos educacionais e históricos da profissão.

O segundo capítulo aborda a história da humanidade, apresentando a construção de um caminho que vai da intolerância à inclusão, procurando conceituar os diferentes momentos vividos pelas pessoas com deficiência. Discuto, também, os marcos legais no plano mundial e no Brasil, com o intuito de proporcionar, uma visão crítica do atual momento da inclusão.

No terceiro capítulo, são analisados os documentos oficiais das IES investigadas, para compreender como se processam as interfaces entre a formação inicial e inclusão. Nesse mesmo debate, a análise é pontuada com entrevista feita com os coordenadores de curso, obtendo dessa forma, maior clareza aos aspectos investigados.

Por último, o desfecho do estudo é feito por meio de considerações acerca da formação inicial e suas relações com a inclusão, durante o período em que o acadêmico constrói o seu acervo de conhecimentos na IES com base nos dados encontrados na pesquisa, e como essa questão pode contribuir com a sua prática para a formação de pessoas com deficiência.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para a fomentação do debate e a implementação de ações com o objetivo de se repensar a questão da inclusão de pessoas com deficiência na formação docente nos cursos de Educação Física.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS DE UM PERCURSO

Para Arroyo (2006, p. 24), “falar do ofício de mestre pode nos remeter ao passado”, talvez um passado que esteja superado para muitos, mas que se encontra ainda enraizado em um processo histórico de singularidades que constituem a imagem social de uma categoria. Como nos demais setores da atividade humana, segundo Guimarães (2004, p. 27), os docentes “passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações [...]”.

A busca de uma identidade tem sido para os mestres, utilizando como metáfora, um mergulho na caixa de Pandora¹, pois ainda se encontram dispersos e confusos os valores que a compõem. Guimarães (2004, p. 28) afirma que “a temática da identidade, especificamente da identidade profissional, é complexa, nova, com significados diferentes para a psicologia, a sociologia e para outras ciências”, sendo abordada em contextos opostos, ora assistencialista ou antiessencialista.

A imagem do professorado passa, inexoravelmente, por uma construção acadêmica, que durante a sua formação inicial é desenvolvida e constitui uma *imagem para si*, ao passo que a *identidade para os outros*, mostra-se na forma com que essa profissão é explicada socialmente (GUIMARÃES, 2004).

¹ A caixa de Pandora, segundo a mitologia grega, é uma expressão utilizada para designar qualquer coisa que incita a curiosidade, mas que é preferível não tocar. Em sentido figurado, é usada quando se quer dizer que alguma coisa, sob uma aparente inocência ou beleza, é na verdade uma fonte de confusão.

Ao abordar, doravante, a imagem do professor de Educação Física, em cada contexto estudado, que vai do século XIX, na Europa, aos anos 1980, interessa pormenorizar melhor o período compreendido após 1970, ocasião em que os professores passaram, no sentido coletivo, a trilhar um caminho que propicia a construção de uma nova representação social de seu papel, definindo-se como *trabalhadores em educação*, ou seja, trabalhadores como qualquer outra categoria profissional.

Esse despertar ocorreu no início de uma maior abertura política naquele que é considerado por muitos autores o pior período na história do Brasil, a ditadura militar, e propiciou nos anos 1980, segundo David (2003, p. 39), novos debates acerca da formação de professores em face aos “novos campos e as diversificadas formas de atuação profissional externas ao sistema educacional”, proporcionando também a abertura de novos cursos de pós-graduação no país.

Arroyo (2006) assinala que, mais recentemente, a aproximação com o termo *profissional* também não tem dado conta de definir uma auto-imagem e, muito menos, de ter construído uma nova imagem social. A docência possui nuances que o termo profissional não consegue abarcar, pois ele, em certos casos, pode ser compreendido simplesmente como quem recebe para prestar um serviço, muito próximo ao profissional liberal, ou seja, aquele que presta um serviço mediante uma remuneração somente e, a posteriori, não fica retido nas imagens do ser, conforme Charlot (2005) pontua, não deixa marcas educativas nos processos de formação humana pelos quais passou. Ser apenas profissional dá a impressão de eliminar as subjetividades da profissão de professor. Tardif (2002) afirma que os professores devem ser considerados sujeitos do conhecimento, e não apenas aplicadores do saber.

Outro termo relativo a constituição de uma imagem, utilizado no campo da Educação Física e que não corresponde aos anseios dos novos paradigmas de formação de professores de Educação Física, aceito por muitos segmentos e até mesmo em algumas IES, é o *Educador Físico*. Esse termo nos remete a dicotomia entre o corpo e a mente, assunto que observado neste capítulo.

No contexto de constituição de uma imagem, Arroyo (2006, p. 30) afirma que

a imagem social de professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professores de primário, fundamental, médio ou superior.

Portanto, este estudo busca a imagem constituída especificamente por um ramo da educação, aquela que o professor de Educação Física moldou no curso de sua prática empírica, bem como compreender os projetos de formação docente das IES públicas do estado de Goiás. Projetos que, submetidos a um novo modelo, encontram na crise de identidade das profissões e profissionais um grande espaço para discussão da temática formação docente na educação escolar, e, particularmente no cenário brasileiro dos últimos vinte anos, propiciaram o aparecimento de um número significativo de publicações a respeito.

Nesse percurso histórico, tento contrapor-me aos projetos de formação que levam a chancela das classes dominantes, pontuando que os docentes fazem parte dessa história, são produto dela e conforme alerta Arroyo (2006, p. 24),

as políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem do professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado [...], como se o professor fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

David (2003, p. 3), nesse processo de contraposição de uma formação acrítica historicamente construída pelas classes dominantes, observa que

as novas exigências para a implementação dos currículos de formação dos recursos humanos apontam vários caminhos, dentre os quais se destacam: um currículo voltado para a adequação ao modelo social em vigor, com o adestramento da força de trabalho para o emprego, tendo em vista as ocupações no mercado flexível, o setor de serviços e o processo produtivo em geral.

O entendimento e concepção de um novo projeto de formação pode ser apreendido, que nas palavras de David (2003, p. 3), ao referir-se a um modelo direcionado para as

novas exigências do trabalho, com a inclusão dos excluídos sociais e com as responsabilidades sociais para possibilitar a mudança da realidade e a ética. Neste modelo, os princípios estão pautados em valores ético-sociais e reafirmados pela prática geradora da competência pessoal, técnico-científica e social, como suporte para a ação pedagógica e política do professor, para agir de modo autônomo, crítico e criativo no mundo social humano, em direção à sua transformação.

Nesse contexto, as linhas que se seguem referem-se a uma produção sobre a construção histórica da função docente com base no racionalismo francês do século XVII e suas relações posteriores com Educação Física, desde a sua origem no século XIX aos dias que nos precedem.

O roteiro histórico refere-se ao cenário educacional, sobretudo a partir do momento em que essa prática chega oficialmente ao país, por entender a Educação Física é apenas um dos seus ramos constituintes da educação.

Os períodos anteriores ao século XIX permitem melhor compreender as questões relativas a natureza e a origem do objeto de estudo. Muitos autores já trataram profundamente esse assunto, porém, não se pode fugir a esse debate, haja vista que, no senso comum, ainda se confundem as práticas corporais existentes antes do surgimento da Educação Física com os propósitos pedagógicos pensados e executados a partir do século XIX.

1 A Educação Física e a sua constituição como prática ao longo da história humana

O homem, desde o seu aparecimento sobre a face da terra, tem inegavelmente, em todas áreas do conhecimento, deixado um rastro em todos os sítios pelos quais passou. Suas marcas, da parede da caverna à lua, é um legado das suas conquistas e a somatória das suas façanhas foram traduzidas em processos de conhecimento que, acumulados ao longo dos séculos, levam especificamente este estudo a mapear a questão do desenvolvimento e constituição de práticas corporais, que culminaram na Educação Física atual.

Nesse caminho, há um conjunto de práticas corporais, que vão desde a preparação para guerra ao culto espartano ao corpo, do funambulismo² ao higienismo, eugenia e preparação de corpos para o trabalho e, mais modernamente, da aptidão física à sala de aula, que estão profundamente ligados no imaginário popular à Educação Física. Essas práticas têm marcado profundamente a história da humanidade, a ponto de levar muitos autores a constituírem a Educação Física com base nos movimentos naturais de silvícolas.

Para delinear esse caminho é preciso falar de uma história que perpassa o tempo, classes sociais, credos e etnias, uma história que mistura sobrevivência, necessidades de domínio, lazer, saúde e educação. É falar de alguns ramos da cultura corporal, apropriados pela Educação Física, que, mais recentemente, resulta em um conjunto de normas e técnicas instrumentais que permitem ao seu executor, o docente, formar cidadãos críticos, autônomos e integrados com a possibilidade de atuarem no contexto social em que estão inseridos, transformando-o por meio de uma práxis consciente da realidade.

A Educação Física moderna, disciplina concebida como um elemento pedagógico para o ensino de determinadas práticas corporais, encontra suas principais marcas no século XIX. Esse período é particularmente importante para o seu entendimento, uma vez que naquele século se elaboraram conceitos básicos sobre o corpo, sobre a sua utilização como força de trabalho e também apareceu um campo formal para o trabalho do professor e uma aproximação com os conhecimentos pedagógicos.

Cabia a nova sociedade hegemônica ditar as novas tendências para a Educação Física, pois, por meio da eugenia, do higienismo e saúde, bases sólidas foram constituídas sob a batuta do interesse da acumulação do capital, tendo como maestro dessa sinfonia de exploração das forças trabalhadora a burguesia. Até muito recentemente, nessa nova área do conhecimento, ainda se encontravam muitos cursos de formação de professores, em total sintonia com essas correntes, formando, segundo Ferreira (2006, p. 235) “ ‘exércitos’ de docentes preparados e prontos para excluir”.

A consolidação do Estado burguês, sobretudo na França do final do século XIX, permitiu o aparecimento e o reconhecimento daquela que seria o seu

² Relativo às artes circenses, mais especificamente, o andar na corda bamba.

principal oponente histórico, a classe operária. Procurando manter a hegemonia, a burguesia sentia então a necessidade de criação de um novo modelo de homem, cujos referenciais básicos deveriam privilegiar os processos mentais, intelectuais, culturais e físicos. Nesse projeto, a Educação Física enquadrava-se como pedra angular³, pois permitia que a dominação ideológica proposta pela burguesia encontrasse em todos os espaços, na fábrica, no campo, na cidade, na família ou na escola, um forte aliado, pois

ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo 'saudável', torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a interar o discurso médico, pedagógico ... familiar (SOARES, 2001, p. 06).

A característica básica desse período é a busca de um corpo a-histórico, de um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado, vindo a negar qualquer manifestação de funambulismo. Os pressupostos teóricos desse período, no âmbito das disciplinas sociais, estavam ligados ao positivismo de Comte⁴. Advindos do racionalismo francês do final do século XVII e início do século XVIII, para Andery et al (2000), eles influenciavam a sociedade e a forma de pensar e se fundamentavam no princípio da observação, experimentação e comparação, imprimindo assim uma visão biologicista ao ser humano e, posteriormente, à própria Educação Física. Nesse período, o homem passou a ser explicado e definido por padrões biológicos, ou seja, puramente conforme uma racionalidade e limites biológicos, o que pode ser considerado também um avanço, haja vista que o clero ainda cerceava bastante os estudos.

Esse novo homem interessava à classe burguesa que passou ocupar o centro da nova sociedade, e cada vez mais se consolidava e se afirmava no poder, por meio da contra-revolução. Como contrapartida ao progresso instituído pela reforma industrial, nas primeiras décadas do século XIX, é possível perceber um colapso no sistema de urbanização, na saúde dos trabalhadores e no sistema de habitação dos principais centros industriais da Europa. Colapso decorrente do novo sistema capitalista, que, por meio da face cruel da acumulação do capital,

³ Pedra angular é uma pedra fundamental, que forma o ângulo externo de um edifício, e colocada de encontro de duas paredes, mantêm-nas ligadas.

⁴ Auguste Comte nasceu em 1798, em Montpellier na França, estudou na Escola Politécnica de Paris e medicina em Montpellier, não chegando a concluir nenhum dos cursos, tendo feito boa parte dos seus estudos por conta própria. Veio a falecer em 1857 (ANDERY *et al*, 2000).

praticamente, reduzia à miséria a classe operária. A riqueza produzida pela sociedade, naquele período, pertencia a poucos e a miséria, no lado avesso, ou seja, afetava à grande maioria, cabendo àqueles que geravam a riqueza por meio do trabalho, o ônus da miséria e da exaustão do corpo em face a jornadas de trabalho cruéis e desumanas.

A proletarização decorrente desse novo sistema, especificamente na França e Inglaterra, países centrais da revolução industrial, faz as grandes massas deslocarem-se dos campos para as cidades em busca de empregos, provocando o aparecimento de focos epidêmicos, em virtude das condições degradantes de moradia, alimentação e remuneração. Em um primeiro momento, essas epidemias atingiam somente os guetos e cortiços destinados à moradia dessas pessoas, para, posteriormente, chegar às demais classes da sociedade. O discurso burguês apontava como causa de todas essas mazelas a falta de um padrão de civilização da classe proletariada e também, em razão do espírito vicioso em que viviam mergulhados.

Em contrapartida aos interesses burgueses, começava a nascer na classe proletariada um despertar, um princípio de tomada de consciência acerca de sua real situação perante o novo modelo de produção, ameaçando então a burguesia. A burguesia, em uma tentativa de manter a sua situação hegemônica, começou a oferecer garantias, promovendo não só o direito à saúde, mas também a uma educação higiênica. Como veículo de disseminação dessa nova ideologia, a Educação Física revelou-se um elemento capaz de promover uma assepsia social e também um forte componente capaz de moralizar os hábitos. O Coletivo de Autores (1992, p. 51) observa que

os exercícios físicos, então passaram a ser entendidos como 'receita' e remédio. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

As novas possibilidades da medicina, levaram à criação de um conjunto de novas concepções médico-higienistas, que, inspiradas nos ideais positivistas, logo se desenvolveram na Europa do final do século XIX. Esses pressupostos influenciaram sobremaneira a Educação Física, a quem coube o papel de promover a disciplinarização do corpo biológico e individual, para, com base nele, moralizar a sociedade, melhorar e regenerar a raça.

As concepções de eugenia, associadas à visão de educação do físico e saúde do corpo biológico, levaram a Educação Física, nesse período, a ser um forte aliado na construção de corpos perfeitos, produtivo, de matéria-prima para o trabalho nas fábricas.

Para Castellani Filho (2003, p. 124), o modelo de construção de Corpo Produtivo, apresentou diversas facetas ao longo da história da sociedade brasileira, moldando-se, conforme as múltiplas determinações sociais de cada período e

muito daquilo que foi construído e se coloca como 'novo' na Educação Física brasileira só se apresenta como tal em sua aparência, pois essencialmente acaba por não dar conta da superação do 'velho', preservando em sua base, os elementos fundantes daquele.

Portanto, pretendo dialogar ao longo do desenvolvimento deste capítulo, em seus diversos momentos e de acordo com os interesses da lógica capitalista, com as características que essas facetas recebem e com as marcas e o cunho de cada dimensão, relacionando-as a cada tipo de corpo – produtivo, alienado, acrítico, apolítico, mercador e mercadoria. Apesar de constituir a discussão em períodos, não pretendo fazer um evoluir meramente linear e descontextualizado, mas sim esclarecer como a educação, a Educação Física e o interesse das classes hegemônicas se relacionam em cada período.

1.1 O nascedouro da profissão docente a partir do racionalismo francês do século XVIII

Compreender o nascedouro da profissão docente a partir do século XVIII torna-se importante, pois, ela ainda, está submetida a angústias e crises, algumas das quais decorrentes do seu passado e que acompanham o professor desde a constituição oficial da profissão, e com a Educação Física não é diferente.

Para Brandão (2006), a educação sempre esteve presente na vida das pessoas e se desenvolveu até meados do século XVIII, quando na França, ocorreu uma mudança radical no sistema educacional. Nóvoa (1995, p. 15), afirma que

a segunda metade do século XVIII é um período chave na história da Educação e da profissão docente. Por toda Europa procura-se o perfil do *professor ideal*: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? [...].

No âmbito educacional, houve um processo de estatização e controle do ensino, que até então se encontrava sobre a égide da Igreja. O Estado burguês tentou imprimir uma direção hegemônica ao processo que até então escapava do seu controle. Em um primeiro instante, buscou romper de vez com os paradigmas dominantes do momento, ou seja, com a figura do professor que se confundia com a do padre, pois, naquela época era comum membros do clero se encarregarem-se de transmitir o conhecimento, cuidando da educação dos filhos de famílias e também oferecendo o ensino da religião.

A profissão docente, inicialmente, ocorreu de forma subsidiária, impedindo que, em um primeiro momento, ela se tornasse autônoma, sendo configurada como ocupação secundária⁵, segundo Nóvoa (1995, p. 15), “de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. A intervenção estatal acabou por constituir-se em um divisor e, no final do século XVIII, instituiu-se que somente poderia ensinar quem fosse portador de uma licença, ou seja, uma autorização do Estado.

Nas palavras do autor,

a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores [...] (NÓVOA, 1995, p. 17).

O professorado, em um primeiro momento, por meio de suas atuações políticas, passou a constituir um tipo particular de funcionário, pois as suas ações, segundo Nóvoa (1995, p. 16), “estão impregnadas de uma forte intencionalidade política”. É também possível identificar, ao longo do século XIX, a consolidação da sua importância perante a sociedade, pois o movimento de escolarização é o grande artífice dessa condição, e em sua ação, os professores criaram mecanismos que valorizam a sua profissão. No século XIX, o controle do Estado sobre a educação se tornou-se mais visível, propiciando também a materialização de um antigo sonho, a criação de instituições formadoras de professores por meio das escolas normais.

⁵ Nóvoa (1995) pontua que alguns grupos se dedicavam à docência em tempo integral e coube ao Estado normatizar esta prática.

A segunda metade do século XIX, para Nóvoa (1995), foi palco para a criação de uma imagem intermediária dos professores, pois o professor não era considerado integrante das classes altas, mas também não pertencia ao povo. Essa imagem contribuiu para uma nova fase da profissão docente e “estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado. Fenômeno que se torna visível na viragem do século” (Nóvoa, 1995, p. 18), fenômeno compreensível, haja vista que, desde o século XVIII, as práticas médico-higienistas começaram a atribuir à mulher a incumbência de educar, ou melhor, domesticar a classe operária.

Os pressupostos teóricos positivistas reforçavam a concepção de mulher educadora, afirmando que somente assim ela poderia preencher convenientemente seu santo destino social, a sua função biológica e os seus deveres perante a sociedade.

J. Donzelot, citado por Soares (2001, p. 28), observa que “a mulher passa a ser preparada para a vida familiar e para o casamento, e as carreiras profissionais que a ela se abrem nada mais são do que um prolongamento de suas atividades domésticas”. O ato de educar, no senso comum, situa-se muito próximo daquilo que pregam as correntes teóricas vigentes da época, e muito natural seria esse aproximamento entre a figura da mulher e a professora de séries iniciais.

1.2 O nascimento da função docente de Educação Física nas escolas

O surgimento da função de professor de Educação Física remete ao instrutor físico, com formação oriunda dos quartéis do exército, que, com a criação das concepções médico-higienistas, abordadas anteriormente, permitiu que ambos adentrassem a escola, levando cada qual a sua valise com a solução mágica, o primeiro com o exercício, e o segundo, com as teorias sobre a saúde.

Mais especificamente, o surgimento das atividades físicas nos currículos escolares remontam ao século XVIII. Eminentemente pensadores do período, como Rousseau (1712 - 1778), Pestalozzi (1746-1827) e outros, contribuíram para que essa corrente fosse popularizada, surgindo, a partir do século XIX, na Alemanha, escolas de ginástica. Essas escolas, associadas entre si, pressionaram para que a

ginástica fosse incluída nos currículos normais, sob a forma de aulas de educação física. Com a implantação da ginástica, naquele período, surgiram grandes sistematizações sobre o assunto, como as do sueco P. H. Ling, do francês Amoros e do alemão A. Spiess, bem como por meio também de contribuições advindas de outras áreas, como as de fisiologistas como G. Demeny e Morey, médicos como P. Tissié e, ainda, professores de música como J. Dalcroze. Esses autores colaboraram definitivamente para a consolidação e o desenvolvimento da Educação Física nas escolas, angariando e promovendo o respeito e a consideração das demais áreas do currículo sobre a imagem da Educação Física nascedoura no contexto escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O modelo aplicado nas aulas ainda era aquele bem próximo das concepções médico-higienistas. O médico higienista ocupava um lugar central na aplicação do conteúdo da Educação Física, justamente por dominar o conhecimento biológico, direcionado para a questão da saúde, da servidão à pátria pela melhoria dos corpos e, também, para a produção de uma melhor força de trabalho.

As aulas de educação física eram ministradas por instrutores físicos oriundos do exército, que traziam dos quartéis o rígido adestramento militar, por meio da prática de métodos de ginástica, implantando nas escolas a disciplina da hierarquia militar.

Esse quadro é um esboço da constituição da função docente nos primeiros momentos da Educação Física como disciplina curricular, submetida a concepções burguesas, instrumento de política higienista e refém de sistemas militares.

2 A Educação Física no Brasil

A história da Educação Física brasileira apresenta, como todas as outras, particularidades referentes às construções individuais de identidade, porém, sem deixar de sofrer influências advindas do movimento europeu pós-revolução industrial, decorrente do acúmulo de capital, adquirindo também as facetas desse modelo de sociedade no processo de dominação burguesa.

Oliveira (2001, p. 49), fazendo uma leitura crítica da história da Educação Física brasileira, pontua que

a maior parte da História do Brasil é uma história de colonização. A Educação talvez tenha sido o setor que mais sofreu os efeitos de um processo de transplantação cultural, não nos deixando sair de uma desconfortável situação de subdesenvolvimento. A Educação Física brasileira não foi exceção.

Esse quadro inicial de subserviência à coroa portuguesa e também aos pressupostos decorrentes da nova sociedade capitalista estava diretamente imbricado a essa prática, durante uma boa parte da colonização e perdurou também no período republicano.

Castellani Filho (2001, p. 33), referindo-se ao processo de constituição da Educação Física brasileira, observa que “ao folhearmos as páginas que tratam da História da Educação Física no Brasil, quase sempre nos deparamos – notadamente quando elas se reportam ao tempo do Império e aos primeiros momentos do Período Republicano”, a uma Educação Física muito semelhante a prática dos militares e das instituições médicas.

A influência herdada do militarismo, por essas instituições em seu período inicial advem, em primeiro lugar, da criação pela Carta Régia, da Escola Militar em 4 de dezembro de 1810 que, posteriormente, abriu as suas portas para a ginástica alemã em 1860 e, mais tarde, a partir de 1921, para a ginástica francesa (CASTELLANI FILHO, 2001).

Como parte indissociável desse amálgama entre o militarismo, eugenia e higienismo, a Educação Física nascente no Brasil também apresentava de maneira muito clara um componente ideológico muito grande. Formar o indivíduo *forte e saudável* era parte essencial de suas atribuições, conferindo a essa prática um status de elemento de extrema importância e indispensável ao processo de desenvolvimento do país. Nesse contexto, Castellani Filho (2001, p. 39) afirma que essa união “levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde corporal [...]”, e a esse conjunto de concepções foi acrescentada a medicina social.

Soares (2001, p. 69) assinala que “neste trabalho, as instituições médicas foram privilegiadas e o discurso médico higienista, ouvido [...]”. O modelo indicado para a sociedade brasileira foi concebido com base nas teorias européias, e contribuiu para o desenvolvimento de uma nova ordem econômica, política e social,

na qual a construção de um novo modelo de homem estava diretamente ligado à construção de uma nova sociedade idealizada naquela época.

Castellani Filho (2001) e Soares (2001) compartilham do mesmo pensamento e ressaltam que a concepção médico higienista do final do Império e do começo da República estava fortemente calcada nos pressupostos positivistas de Comte, e, com o respaldo do poder do Estado brasileiro, influenciava e direcionava a Educação Física. Oliveira (2001, p. 8) afirma que “a evidente identificação com a Medicina foi o que, sem dúvida, deu status à profissão, mas, lamentavelmente, afastou-a da sua verdadeira missão”, pois o quinhão escolar, em uma visão mais aguçada, foi o que talvez mais sofreu com a figura do educador do físico, que deixava de atender às necessidades do homem total.

Conceitualmente, é possível perceber que, nesse período, há um direcionamento da lógica capitalista, utilizando-se da associação da Educação Física com a instituição militar, com o objetivo de produzir um Corpo Produtivo, o que, segundo Castellani Filho (2003, p. 123) se dá, quando a Educação Física

pela incorporação à sua ação pedagógica, dos sentidos inerentes àquela instituição [...] desencadeando dessa forma sua vinculação com o projeto de construção dos corpos produtivos que, para melhor se ajustarem à dinâmica do Trabalho fabril, deveriam trazer as marcas de corpos dóceis, disciplinados – no sentido mesmo de subservientes à ordem hierárquica estabelecida no e pelo sistema de trabalho.

As aulas eram ministradas como ordem unida e somente eram consideradas boas, se exaurissem fisicamente o aluno. A ginástica passava a ser um verdadeiro castigo, e o profissional desse período era responsável pela organização da unidade escolar em desfiles e comemorações cívicas.

2.1 A Primeira República e a Educação Física

No Brasil, a proclamação da República rompia paradigmas e era permeada de novas concepções. Marinho (1981) observa que um dos primeiros atos do novo governo foi a criação de um ministério da instrução pública, e a situação da época, em relação à Educação Física, pode ser apreendida pelo relatório do inspetor geral da instrução pública, doutor Ramiz Galvão, que, cita

em relação à Educação Física há um verdadeiro mundo novo a abrir-se nas escolas. Quase em todas elas está esquecido ou comprometido esse ramo da educação; alguns professores mais antigos rezam pela cartilha absoluta da imobilidade da criança como ideal de disciplina; outros, inteligentes e zelosos, nada ou quase nada podem fazer porque é raro o prédio escolar dotado de um pátio ou jardim anexo, que se preste ao recreio e aos jogos infantis (MARINHO, 1981, p. 65).

As três décadas que compõem o período conhecido como Primeira República foram marcadas por um entusiasmo educacional e otimismo pedagógico, desde a escola de primeiro grau até o ensino universitário, constituindo, assim, o nascedouro da escola pública. O processo de criação de uma nova escola no Brasil do século XIX, deu-se em um contexto eminentemente agrário, do início do século XX, mais propriamente dito, a partir do final da primeira década, e sofreu transformações em razão da quebra da hegemonia da elite agrária e, posteriormente, foi paulatinamente substituída por uma elite industrial.

Nagle (2001) afirma que o otimismo educacional e o entusiasmo pedagógico propiciaram grandes discussões acerca das reformas educacionais, pois a crença no poder da escolarização era o motor de grande parte das discussões. Algumas particularidades tomavam conta do cenário educacional brasileiro naquele período e marcavam o cunho das reformas, pois apesar de alguns estados remodelarem seus sistemas de ensino, a União mantinha a face tradicional de seu sistema educacional. Pode-se destacar no período algumas iniciativas, como a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, pelo governo federal; a Conferência Interestadual de Ensino Primário, de 1921, que, produziu posteriormente poucos frutos em razão de recursos escassos; a reforma João Luis Alves, de janeiro de 1925, que reorganizou diversos aspectos do sistema escolar brasileiro nos campos da escola secundária e cursos superiores, na administração escolar, na remodelação do ensino técnico, regulamentação do ensino das ciências econômicas e comerciais e no ensino agrônômico.

Ocorreram também reformas educacionais nos estados e Distrito Federal. Segundo Nagle (2001), os estados e o Distrito Federal mantinham uma posição mais progressista, do ponto de vista educacional, em relação ao governo federal, o que acarretou reformas sólidas em algumas esferas estaduais. A condição de terreno fértil dos estados permitiu ao ideário educacional implantar e criar raízes profundas para o seu desenvolvimento. Durante o período de 1920 a 1928, as instituições

públicas nos estados e no Distrito Federal sofreram alterações profundas, resultando em uma ampliação da rede escolar.

Para Castellani Filho (2001, p. 73), “as reformas educacionais realizadas em diversos Estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário”. Essas reformas propiciaram à Educação Física uma maior atenção dos educadores, a ponto da Associação Brasileira de Educação (ABE) realizar uma pesquisa com professores de ensino secundário, relativo as impressões da Educação Física nesse grau de ensino, chegando a conclusão, por meio das respostas, “do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento” (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 74).

Em 1929, durante a III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, foram discutidas temáticas que contemplavam questões relativas a métodos de Educação Física mais adequados às escolas primárias e secundárias, bem como à formação profissional de docentes de Educação Física. Ressalta-se que a ABE se contrapunha à imposição da União⁶ em manter o método francês de ginástica praticado nas escolas. A ABE não conseguiu êxito nessa questão e o método francês apesar de críticas, passou a ocupar predominantemente o cenário nacional (CASTELLANI FILHO, 2001).

2.2 O Estado Novo e a eugenia como protagonistas da Educação Física

Dando continuidade ao recorte histórico do movimento educacional brasileiro, como pano de fundo para tratar da questão da evolução da Educação Física, Nepomuceno (1994) pontua que o movimento revolucionário de 1930 marcou também a recente história da educação brasileira, quando Getúlio Vargas assumiu o governo do país. Esse movimento abriu um espaço que até então a sociedade não havia conquistado, inaugurando um período novo nas relações entre Estado e sociedade. As medidas tomadas pelo Estado Novo⁷ tinham como cunho principal a

⁶ A criação do Conselho Superior de Educação Física, sediado no Ministério da Guerra, tornou-o responsável por desenvolver um método genuinamente nacional.

⁷ No dia 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas anunciou por cadeia de rádio, o Estado Novo. Com a alegação da existência de um plano comunista para a tomada de poder, Getúlio fechou o

solução de problemas emergentes, pelas quais clamavam setores da sociedade, dentre eles, os educacionais, uma vez que muitas medidas foram tomadas sem planejamento prévio. A formação bacharelesca, até então existente em larga escala nos cursos de formação, continuava perpetuando uma mentalidade tradicional e arcaica que passou a ser questionada. Propunha-se que os ideais de escolarização fossem direcionados para uma educação para todos, e a escola deveria passar por um processo de reconstrução social, cuidando necessariamente da erradicação do analfabetismo.

Ao assumir o comando da nação, Getúlio Vargas não possuía um amplo domínio sobre as forças sociais que o conduziram ao poder em 1930, tendo, portanto, que fazer concessões a todas elas. O governo Vargas, em um primeiro momento, tornou-se conciliador, e após, ficou conhecido na história oficial como um período marcado por turbulências políticas, dentre as quais a promulgação da Constituição de 1934, o levante comunista de 1935, o golpe de 1937 e o levante integralista (NEPOMUCENO, 1994).

Para Castellani Filho (1999), esse período histórico brasileiro permitiu a consolidação do modo de produção capitalista, no qual o modelo econômico agrário-exportador definitivamente cedia espaço para o industrial-exportador. No campo social, estabelecia-se, no período, a transição da ordem essencialmente rural para o um novo modelo urbano-industrial.

O Estado Novo (1937-1945), regime com feições ditatoriais, dava os seus primeiros passos nos anos 1930 sob o comando de Getúlio Vargas e a Educação Física, segundo Oliveira (2001, p. 59), “passa a servir como instrumento ideológico, como, de resto, tudo que pudesse servir ao mesmo fim”. Castellani Filho (1999) afirma que era possível fazer a leitura, nos pressupostos ideológicos da nova política, da construção de dois corpos, dois modelos extremamente conjugados. O primeiro, ainda era fruto das políticas de higienização e eugeniação da sociedade brasileira⁸, e o segundo, um corpo produtivo que teve aos valores anteriores, agregado mais dois fatores: combater os inimigos internos da pátria ligados ao

Congresso Nacional e impôs ao Brasil uma nova Constituição com tendências fascistas, e também um regime de ditadura até 1945.

⁸ Política ainda decorrente do reconhecimento, durante a instauração da república, da falência do modelo de sociedade implantada pelos colonizadores portugueses, não atendendo aos anseios e interesses dos brasileiros. Essa política, com forte carga eugênica de embranquecimento da raça brasileira procurou então, combater os portugueses reacionários, que tentariam manipular o grande contingente de negros cativos para retomar a nação para Portugal (CASTELLANI FILHO, 1999).

comunismo, haja vista a Intentona Comunista de 1935 e a preparação para uma possível agressão externa, decorrente de uma nova guerra mundial.

Em relação à política educacional, o Estado Novo tinha metas bem definidas e cabia à educação difundir essas diretrizes ideológicas por meio da exaltação da nacionalidade, da crítica ao liberalismo, ao anticomunismo e da valorização do ensino profissional. Paiva, citado por Castellani Filho (2001, p. 83) pontua que o “Estado Novo atuou em favor do realismo educacional [...]”, quando, no período, era bem claro que a neutralidade técnica da educação, advinda de anos anteriores, seria substituída por um modelo que deveria ficar a serviço do país e como fruto dessa política, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica deveriam articular-se com o objetivo de proporcionar, por meio da educação, a consolidação ideológica do Estado.

Nesse contexto, em 1937, segundo Oliveira (2001, p. 59), “pela primeira vez, a Educação Física aparece explicitamente numa Carta Constitucional”. Com a reforma Capanema⁹, a Educação Física foi contemplada como elemento curricular obrigatório para os estabelecimentos de ensino até os 21 anos de idade, buscando, dessa forma, atender, segundo Castellani filho (2001, p. 94), “ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – de seus deveres para com a economia”.

Coube ao Estado Novo, por meio do Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, a criação, na então Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física, cujo currículo foi o primeiro no ensino superior, a cuidar da formação de profissionais de Educação Física. Consistiu então um grande passo para a consolidação civil dessa prática, até então ainda atrelada ao método francês e às práticas militares.

No tocante às pessoas com deficiência, a fobia decorrente das idéias eugênicas que faziam parte do contexto mundial pode ser considerada importante na questão do entendimento histórico da discriminação e do estigma ocorridas naquele instante, e, como um efeito cascata acabava por refletir-se no cenário brasileiro da época. Marinho (1981, p. 121-122) assinala que a eugenia se manifestava no Brasil, naquele período, com o fim de “evitar ou reduzir ao mínimo a

⁹ Conjunto de leis estabelecidas no período de 1942 a 1946, durante a gestão do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

produção de indivíduos que surgem para vida inferiorizados por estigmas hereditários [...]”, cabendo ao Estado a definição do perfil dos indivíduos, de acordo com as exigências do meio social.

Castellani Filho (2003, p. 122) citando o Decreto nº 13, de 16 de fevereiro de 1938 (item 10), ressalta que nos estabelecimentos de ensino secundário era proibida a matrícula de “alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente da freqüência às aulas de Educação Física”.

Ainda em relação ao contexto educacional do momento e à questão da inclusão, há que se ressaltar o Manifesto dos Pioneiros da Educação, considerado um marco nos ideais de democratização da educação básica, por meios dos intelectuais que o redigiram clamava por uma nova metodologia, uma nova dinâmica do cotidiano escolar, mas sobretudo pela democratização do acesso à escolarização, em movimento contrário às escolas extremamente elitista da época. A questão da inclusão, em razão da proposta de democratização e em um sentido amplo, se tornaria então, palavra de ordem já em 1932.

O modelo escolanovista revelou-se, mais tarde, insuficiente e inadequado para realizar o que propunham os pioneiros, e Saviani (1980), mostra que esse modelo se tornou tão elitista quanto a pedagogia tradicional e que a democratização do ensino no país carecia ainda de argumentos mais adequados ao modelo brasileiro de desenvolvimento histórico.

2.3 Do fim do Estado Novo ao regime militar, a Educação Física faz-se presente

Após anos de ditadura, o fim do Estado Novo levou a sociedade brasileira à busca de novos ideais, a desejar um estado de normalidade democrática. A sociedade então se mobilizou em todos os setores para que a elaboração de uma nova constituição pudesse realmente devolver os contornos democráticos que a distinguisse do autoritarismo da sua antecessora, a constituição de 1937, inspirada na carta constituinte da Polônia e que apresentava um cunho fascista.

Ianni (1978) considera que naquele período ocorreram mudanças de referenciais em muitos sentidos, determinando a conjuntura da sociedade e

influenciando o processo educacional, propiciando condições para o fortalecimento de um ensino técnico para os filhos das camadas mais pobres e um propedêutico para os filhos das camadas mais ricas. No campo educacional, a partir de 1948, com a formação de uma comissão de educadores pelo Ministério da Educação, começava a tomar forma um projeto de diretrizes e bases para a educação nacional.

O final da Segunda Grande Guerra coincidiu com o final da ditadura do Estado Novo e, nesse novo momento, abrem-se à Educação Física, diferentemente do contexto geral da educação, novos horizontes pedagógicos que permitiram a essa prática alcançar novas alternativas para a sua consolidação no seio da sociedade brasileira. O cenário pedagógico foi palco de disputa entre novos métodos de Educação Física¹⁰, mas, apesar desse esforço, Oliveira (2001, p. 59) pontua que na década de 1950 “a Educação Física escolar continua aprisionada ao Método Francês”, que foi extinto posteriormente pelo professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação.

Castellani Filho (2003, p. 123) afirma que, nesse momento, o esporte exerceu uma influência no sistema escolar, de tal envergadura que “temos a configuração, não do Esporte da Escola, mas sim do Esporte na Escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição desportiva”.

Porém, Agrícola (2007, p. 75) esclarece que o aparecimento do esporte na escola não é um fenômeno exclusivo desse período, pois,

por volta do início do século XX, o esporte, tal qual o conhecemos hoje, passa a fazer parte do conteúdo escolar, revelando-se, mais tarde, como principal tema das aulas de Educação Física. Este processo de adoção do esporte pela escola foi lento e gradativo, ganhando, com os anos, contornos bastante peculiares. A substituição das formas de ginástica pelo esporte não se deu de forma abrupta, mas foi um fenômeno impulsionado por alguns fatores específicos.

Dentre esses fatores, a colaborar com, de acordo com Agrícola (2007), a divulgação de uma série de modalidades de esportes, apresentadas com a reedição dos jogos olímpicos da era moderna (1896) e o avanço tecnológico dos meios de comunicação, que possibilitam um maior acesso de uma parcela da população a essas práticas. Essa análise não é desprovida de um senso crítico, pois agrícola (2007, p. 75) ressalta:

¹⁰ O método austríaco de Gaulhofer e Streicher e o método de educação física desportiva, este último divulgado no Brasil por Auguste Listello (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Una-se a isso a possibilidade de um certo controle ideológico das classes sociais mais numerosas por meio do esporte veiculado pelos mecanismos de mídia, e temos como resultado uma realidade em que a escola se vê tomada pelo esporte.

A aproximação da Educação Física escolar com o esporte na escola assumiu tamanha magnitude que, os conteúdos esportivos ministrados nas aulas de educação física passaram a ser o determinante principal. O Coletivo de Autores (1992, p. 54) chega a afirmar que

o esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta, para a de professor-treinador e aluno-atleta.

O novo fenômeno leva, em muitos casos, à contratação do professor pelo seu desempenho em atividades esportivas e pela otimização do rendimento físico-desportivo, estabelecendo um novo modelo na relação de trabalho entre os educadores e o mercado, advindo da nova maneira de conceber a produtividade. Segundo Castellani Filho (2003, p. 123), trata-se de um reflexo da “eficiência e eficácia pertinentes ao modelo de sociedade na qual, encontrou identificação”.

A dimensão esportiva nas aulas de educação física, não pode ser considerada o fator desencadeante da dicotomia corpo-mente, à qual a educação física escolar se vincula. Castellani Filho (2003, p. 123) observa que

tanto antes da ascendência do esporte como elemento determinante do ‘jeito de ser’ da Educação Física na Escola, como a partir de sua marcante influência, a Educação Física escolar demonstrava apoiar-se em um entendimento dual de Homem.

Esse pressuposto pode ser melhor entendido caso se considere que a Educação Física, ao estabelecer a sua prática pedagógica para a capacitação física do homem, aproximou-a definitivamente de um modelo de educação do corpo, acabando por abstrair a dimensão intelectual desse processo. A educação do corpo tornou-se um suporte para a educação do intelectual, estabelecendo então uma visão dual, na qual o homem seria o resultante dessas partes.

O advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – muito pouco mudou o sistema educacional brasileiro. Saviani citado por Castellani Filho (2001), pontua que a legislação se limitou apenas à organização da escola. A Educação Física somente foi contemplada, segundo Neves (2006a, p. 48), em razão de

fatores presentes há três décadas, ou seja, a centralização do processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, que substituía o agrário, e que dependia diretamente da capacitação física do trabalhador [...]. Nesse sentido, coube também a necessidade da preparação da juventude para o cumprimento de seus deveres para com a economia e defesa da nação.

Era mais uma tentativa de imputar à Educação Física o adestramento de corpos para o trabalho e a segurança nacional, situando na questão da aptidão física o eixo central da sua prática, na qual ainda estava presente a formação do corpo produtivo, ligado ao corpo higiênico-eugênico do século XIX.

2.4 A ditadura militar e a Educação Física

Outro período da recente história educacional brasileira que merece um recorte especial é o que inclui o regime militar. Segundo Germano (1993), os princípios e as metas em relação à educação não foram cumpridos e durante a sua vigência, houve poucos investimentos nas políticas sociais. Em contrapartida, ocorreu um alto investimento na esfera econômica, privilegiando as classes dominantes e, sobretudo, a acumulação do capital, deixando heranças e conseqüências ainda percebidas no contexto educacional brasileiro.

As maiores heranças deste período podem ser encontradas na persistência analfabetismo que, no ano de 1985, alcançava os vinte milhões de pessoas, no aumento da evasão e da repetência, na rede escolar pública sucateada, na destruição do movimento estudantil, na proposta construída e naturalizada do processo de privatização do ensino, na precarização do trabalho docente com baixos salários e formação docente inicial de má qualidade, na manutenção da grave situação no meio rural e Nordeste com classes multisseriadas, na ausência de materiais pedagógicos e professores leigos (GERMANO, 1993).

Outras conseqüências decorrentes do regime militar na educação podem ser traduzidas da seguinte maneira: a) a decadência da escola pública, que contribuiu para o maior distanciamento das classes sociais, pois ela é freqüentada pelas classes subalternas, que, por sua vez, têm nela único acesso à cultura letrada; b) a ausência de cultura em universitários e estudantes do ensino médio, em virtude

da repressão à imprensa; c) à cultura enlatada e fornecida pelo regime; d) à educação desvalorizada, em todos os sentidos.

Na Educação Física, a influência desportiva originária do contexto mundial após a Segunda Guerra mundial promove um aproximamento com a competição e o individualismo, e nos anos 1970, durante o seu auge, incorporou, por meio da pedagogia tecnicista, a busca de eficiência e eficácia, que podem levar a uma melhor performance física, com a divisão de turmas na educação física por sexo. A esse respeito, Agrícola (2007, p. 75-76), mostra que as turmas, na década de 1970, também eram divididas em razão da compleição física, impossibilitando assim a sua prática no horário regular, “evidenciando o caráter optativo que a disciplina passa a ter a partir da prevalência do esporte na escola”. O autor informa ainda que há na literatura crítica da Educação Física “uma quase unanimidade em relação ao retrocesso causado pela adoção do esporte na escola tal qual ocorreu com maior força a partir do regime de governo militar (1964)” (p. 76).

Por meio do esporte na escola, pretendia-se que a Educação Física formasse campeões, aperfeiçoasse talentos e preparando-os para que o Brasil pudesse se destacar no contexto internacional, tornando-se uma potência olímpica, mesmo que nesse caminho ficasse um rastro de excluídos e ignorados, embora em um local destinado à construção de sujeitos, ou seja, a escola.

Quanto aos aspectos conceituais, Castellani Filho (2003, p. 120), cita que a Educação Física, por meio do “Decreto 69.450/71, em seu artigo 3º, § 1, tem na aptidão física ‘a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, Desportiva e Recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino’ ”.

Ao basear-se na aptidão física, há o reforço, no período posterior a 1964, a construção de um corpo produtivo que, ao final da década, deveria servir aos interesses hegemônicos com o objetivo de também, por meio do caráter lúdico-desportivo da Educação Física, minimizar as possibilidades de articulação do movimento estudantil, cuja estruturação se encontrava seriamente afetada pela repressão do regime militar. O caráter lúdico-desportivo objetivava ainda desviar a atenção dos estudantes, retirando-os do foco das questões sócio-políticas, proporcionando, então, a construção de um outro corpo, ou seja, um corpo apolítico (CASTELLANI FILHO, 2003).

2.5 Dos anos 1980 ao final do século XX: momentos de crise e busca de uma nova identidade para a Educação Física

As duas últimas décadas do século XX trouxeram para a Educação Física ares de renovação e também de busca de uma identidade perdida ao longo da sua constituição, pela dicotomia entre o corpo e a mente, na qual o adestramento físico como instrumento do capital humano era a arma das classes hegemônicas na construção de corpos para o trabalho.

Com o fim do regime militar e conseqüentemente, com a democratização da sociedade, o paradigma da aptidão física tornou-se anacrônico em face, segundo Castellani Filho (2003, p. 120), de dois motivos distintos:

O primeiro deles diz respeito ao modelo educacional que, no que tange à 'formação de homens com consciência do tempo em que vivem', deixava muito a desejar, precisando, portanto, ser modificado para sincronizar se aos 'novos tempos'. Em outras palavras, está esgotado – ao menos aparentemente – o ciclo que priorizou a formação do Corpo Apolítico, Acrítico, Alienado; assim, a Educação Física, nesse particular, não tinha mais razão de se fazer presente no cenário educacional, acima de tudo no ensino superior. O segundo motivo está relacionado com a questão da produtividade. Assistimos, [...] dentro do mundo do trabalho alicerçado no modelo industrial brasileiro, fundado no modo de produção capitalista –, ao avançar de um processo de automação da mão-de-obra, até então toda ela apoiada na força de trabalho humana, que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de corpo Produtivo.

O anacronismo decorrente da presença nos anos 1980, dos modelos de corpo produtivo e corpo apolítico promoveu um esgotamento de um modelo de educação física, cuja prática pedagógica centrada na aptidão física e ligada às funções higiênica e eugênica, priorizava a o rendimento físico-desportivo, permitiu, então, o início de um novo debate, em um campo no qual a busca por novos papéis sociais para a educação física só se concretizaria em uma sociedade mais justa e democrática.

O reconhecimento pela lógica capitalista, da falência do modelo de construção do corpo produtivo não fez que ele fosse abandonado, mas sim, aparentemente, substituído por um novo modelo. O deslocamento de atenção dirigiu-se então para a construção de um corpo mercador e mercadoria, na qual, ambos mercantilizavam e, segundo Castellani Filho (2003, p. 121), tornam-se

porta-vozes da indústria cultural corporal, assumindo papel de seu camelô, vendendo – através do mote da atividade física enquanto elemento de saúde – ‘Taffmam-e’, ‘Vitassay’, ‘Gatorade’, ‘Topper’, ‘Rainha’, ‘Penalty’, ‘Adidas’..., seja revestindo-se ele mesmo da condição de mercadoria, reificando-se.

Uma análise mais profunda da questão do corpo mercador e mercadoria, permite perceber, que na sua essência, muito pouco mudou em relação ao corpo produtivo – entendido como corpo eficiente e útil. Buscando apreender a contradição do modelo mercador e mercadoria, pode-se dizer que, para ser um bom vendedor, é necessária uma boa apresentação pessoal, e a mercadoria, ao chegar ao mercado, necessita então dessa imagem. Porém, a constatação de que um corpo improdutivo, ineficiente – deficiente, pelo estigma atribuído a ele histórico e socialmente faz esse produto perca o seu valor.

As múltiplas determinações decorrentes do novo contexto da sociedade brasileira, associadas ao aproximamento de alguns setores da Educação Física com as teorias críticas, contribuíram para o início de um processo de ruptura com a pedagogia tecnicista dos anos 1970, o que possibilitou o aparecimento de novas abordagens, sobretudo no contexto da educação física escolar.

Em todos os campos, das novas concepções e formação de professores, um terreno fértil se abria, e as novas sementeiras educacionais buscavam suplantar cada vez mais o modelo anterior, declaradamente reconhecido como falido por um setor da Educação Física e que passou a coexistir com os novos modelos. A ideologia de formação de talentos no contexto escolar não coadunava com o discurso emancipatório, libertador, crítico e humanista, nem, muito menos, com pressupostos excludentes derivados da prática de esporte dentro dos muros da escola, que, segundo as políticas de governo, deveriam, mais uma vez, formar atletas para que o Brasil se tornasse uma potência olímpica.

Outro fator que colabora para a decadência do modelo de educação física anterior, é a realidade social decorrente da prática esportiva levava a educação física a um descrédito, pois as atitudes não refletiam o proposto, e o Brasil, definitivamente, não se tornava um símbolo olímpico como o desejado, e uma crise se instalou. Em 1985, Medina (1985, p. 35) antecipava esse quadro de conflito e enfatizava que

a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo.

A partir desse momento, Medina (1985), Carmo (1985) e outros, levantam um coro de vozes, sobretudo contra o modelo capitalista de sociedade de classes em que vivemos, clamando para que os educadores se posicionassem a respeito. Carmo (1985, p. 29) enfatiza que “não se admitem mais educadores de posições apenas ‘neutras’. A própria contradição inerente à sua prática pedagógica exige que se posicione, a ‘neutralidade’ acaba por se transformar em um posicionamento”.

Para Neves (2006a, p. 49), com a crise instalada “mudaram as relações entre a Educação Física e a sociedade. Mudou a Educação Física. Contudo, foi por meio das influências das teorias críticas em Educação, que elas aconteceram”. O aproximamento com essas teorias propiciou a vários autores buscarem uma identidade, um novo sentido em sua prática na tentativa de promover rupturas com a dicotomia corpo e mente, ou seja, unir o que historicamente estava separado pelos interesses do capital.

Torna-se necessário, neste estudo compreender como o novo modo de conceber as teorias pedagógicas, tratou a questão da pessoa com deficiência no contexto de mudanças, que são classificadas em dois grandes blocos referentes à inspiração filosófica de seus pressupostos. Saviani (1980) esboçou essa divisão, mas foi Libâneo (1994) quem a definiu claramente, distinguindo-as em corrente de orientação liberal e corrente de orientação progressista, a segunda fundamentada para o pensamento crítico de esquerda.

No campo da Educação Física, Castellani Filho (2002) define tal classificação expondo ainda as propostas que contam e as que não contam com alguma sistematização didática. Diferencia uma corrente didático-pedagógica de outra o modelo de homem e, conseqüentemente, de sociedade a que se referem tais correntes (Libâneo, 1994). As propostas pedagógicas, tanto da educação quanto da Educação Física, de orientação liberal são caracterizadas por um enquadramento ao modelo social estabelecido, ao passo que as propostas progressistas advogam a

transformação social, a superação do modelo social existente em razão de uma organização social mais humana, solidária e igualitária.

No modelo de orientação progressista, as características do homem referem-se a qualidades como autonomia, emancipação, esclarecimento, crítica, cooperação, reflexão, etc. A democratização, no entanto, apresenta-se nas duas perspectivas. Na pedagogia liberal, trata-se da liberdade de escolhas de um suposto homem livre que se qualificaria para a livre concorrência no seio da sociedade. As desigualdades, nesse modelo, são frutos das escolhas individuais. Na pedagogia progressista, a democracia apresenta-se como igualdade efetiva, em uma escola única, que coloca em primeiro plano a formação da consciência social do sujeito e que o prepara para enfrentar a árdua tarefa de construir a sociedade segundo parâmetros de solidariedade e igualdade.

Pode-se perceber que o segundo modelo, ainda em fase de gestação, mostra-se muito mais adequado no que se refere às pessoas com deficiências. Entretanto, mesmo as teorias classificadas como progressistas da Educação Física pouco ou nada tratam do tema, e o sentido de inclusão largamente presente nessas propostas refere-se unicamente às classes sociais menos favorecidas por um modelo social injusto e excludente. No entanto, a inclusão em seu sentido *lato* não diferencia entre os desfavorecidos economicamente e os que apresentam necessidades especiais, pois ambos são excluídos das decisões e possibilidades sociais.

Na Educação Física, o ponto de vista progressista denuncia a situação de exclusão em um sentido geral, isto é, tanto pobres, negros, índios, analfabetos, mulheres, quanto a pessoa com deficiência. Assim, a Educação física progressista defende uma prática verdadeiramente democrática e expõe que o *saber fazer*, o *saber sentir* e o *saber pensar*¹¹ são objetos pelo qual a sujeito ascende ao estado de verdadeira consciência social, tão necessária para a construção da sociedade mais justa.

A corrente crítica-superadora, idealizada por um coletivo de autores e materializada no livro Metodologia de ensino da Educação Física (1992), tem seu fundamento no materialismo histórico-dialético, valendo-se de autores como

¹¹ Os três saberes estão presentes na proposta crítico superadora, representada sobretudo pelo Coletivo de Autores (1992) e na crítico emancipatória, representada por Kunz (1991 e 1996), ambas propostas pedagógicas progressistas da Educação Física.

Gramsci, Marx, Vazquez, Vigotsky e, no Brasil, Saviani. A inclusão apresenta-se como pressuposto da igualdade social tão presente nas idéias desses autores, e as aspirações são basicamente sociais. O sujeito está implícito em todos os argumentos, e o objetivo geral é a humanização do coletivo social.

A corrente crítica-emancipatória, idealizada por Elenor Kunz, conta com duas obras básicas: Educação Física Ensino e Mudanças de 1991 e Transformação Didático Pedagógica do Esporte de 1996. Kunz vale de uma variedade de referenciais, desde a teoria crítica de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamim, até a de autores do pensamento fenomenológico como Merleau Ponty e outros. Em sua proposta, o sujeito é o alvo, e a sociedade deve existir em função dele. A luta pela inclusão mostra-se como consequência de uma formação voltada para a emancipação e o esclarecimento, que se dá individualmente, mas que apresenta efeitos sociais mais amplos.

A corrente da Educação Física plural, defendida por Jocimar Daólio (1994), não foi sistematizada didaticamente e se mantém como conjunto de reflexões consistentes acerca da educação física escolar e seus problemas centrais. O referencial de Daólio é pioneiro na Educação Física e se caracteriza pelo ponto de vista antropológico, baseado, em Strauss, Mauss e Geertz. O tema da inclusão encontra-se explícito no modelo de interpretação social desenvolvido por Geertz e apropriado por Daólio, no qual as formações sociais não devem ser compreendidas em escala de desenvolvimento, mas com autenticidade e valor legítimos. A modernização não deve ser vista como parâmetro de evolução e desenvolvimento, o saber é predominantemente local. Há uma clara valorização dos agrupamentos étnicos diversos, o que pode ser compreendido como via de entrada para os temas da inclusão.

Outro recorte digno de nota no período, é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Para David (2003, p. 8) essa legislação é “objeto de profundas críticas dos movimentos organizados da sociedade civil [...]”, dentre outros, movimentos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte (CBCE). Parte dessas críticas nasce na estreita relação da legislação com o pensamento

neoliberal e com as forças conservadoras, imprimindo às reformas um cunho de servidão ao modelo preconizado por órgãos internacionais.

Em relação às orientações relativas à prática da Educação Física, a LDBEN (BRASIL, 1996), especificamente no seu art. 26, terceiro parágrafo, estabelece que a Educação Física “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”. A liberdade de constituir dentro no seio da escola um bloco de conteúdos significativos, relativos à cultura local e suas identidades, pode ser considerado um avanço, porém, contrariamente, observa-se um retrocesso, pois no mesmo item, menciona que essa educação física é “facultativa nos curso noturnos”.

A respeito da ausência da Educação Física no período noturno, Neves (2006a, p. 50) observa que

lamentavelmente houve uma grande perda para a Educação Física e para os alunos dos turnos noturnos, pois ao colocá-la como facultativa, perdeu-se o seu caráter de necessária. Para estes alunos, a maioria trabalhadora, a chance, ou melhor, o direito de ter o acesso à cultura corporal através dessa disciplina não se efetivará.

Com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), paulatinamente, as aulas de educação física no período noturno da rede de ensino pública de Goiás foram suprimidas da grade curricular. Não havendo obrigatoriedade, o governo optou por reduzir custos, porém, mais recentemente, a partir do ano de 2007, há acenos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) para a volta de aulas nesse período. A alteração prevista pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), no artigo 26, parágrafo 3º da LDBEN (BRASIL, 1996), substituiu o caráter facultativo nos cursos noturnos, por facultativa ao aluno, correspondente as condições de dispensa prevista pelo Decreto-lei nº 1.044 (BRASIL, 1969) e 69.450 (BRASIL, 1971), que serão melhor explicitados no item 3 desse mesmo capítulo.

3 Marcos legais para a formação em Educação Física após a promulgação da LDBEN

A LDBEN (BRASIL, 1996), considerada por alguns autores como a *Carta Magna da educação*, em consonância com a política adotada pelo Estado brasileiro para dar continuidade ao pensamento hegemônico neoliberal, pode ser considerada um importante instrumento norteador da ação pública para a educação, conduzindo e dando direcionamento ao projeto educacional brasileiro.

Com sua promulgação, no ano de 1996, essa legislação adotou reformas, as quais, segundo David (2003, p. 5), estão

preconizadas sob a forma de parâmetros e diretrizes curriculares, demarcando oficialmente os caminhos a serem trilhados pela educação, para que atenda aos reclames da nova ordem econômica internacional e das necessidades da sociedade brasileira.

Esse modelo de reforma, baseado em parâmetros e diretrizes, tem em sua essência a busca por um pragmatismo e um estreito relacionamento com as questões de formação para o mercado, deixando a entender, em suas entrelinhas, que o ensino deve tomar um caminho contrário a uma formação sólida, sem a preocupação de formar um sujeito emancipado, crítico e autônomo.

No contexto da LDBEN (BRASIL, 1996), dois artigos são significativos no que tange à formação inicial de professores para a educação básica, o 62 e o 63, cuja redação estabelece o lócus de formação e também define o papel dos institutos superiores de educação.

No art. 62 (BRASIL, 1996), do texto legal pode-se considerar um esforço objetivando a melhoria e a eficiência da educação, quando dispõe que, doravante,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O art. 63 (BRASIL, 1996), desse mesmo texto legal possibilita aos institutos superiores de educação manterem cursos destinados à formação de professores para a educação básica e programas destinados à formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior com formação em áreas diferentes da licenciatura e que queiram se dedicar à educação básica.

A busca da garantia de eficiência e melhoria na qualidade da educação básica leva a LDBEN (BRASIL, 1996), a determinar, em suas disposições transitórias – Art. 87, a instituição, a partir de um ano após a sua publicação, da *Década da Educação*. Esse artigo, em seu inciso III, prevê ainda que as instâncias federal, estaduais e municipais, devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício [...]” e, no parágrafo 4, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço”.

Desencadeadas pela LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais representam, na atualidade, um conjunto de normas que direcionam as reformas do educacionais do país. Como instrumento desencadeador de mudanças, na concepção de David (2003, p. 6), essas diretrizes “representam um importante instrumento formal do Estado para introjetar princípios [...] tanto na educação básica, como no ensino profissionalizante e no ensino superior”. A análise dos objetivos da LDBEN (BRASIL, 1996), no tocante à sua inspiração no modelo neoliberal, permite perceber a sua subserviência aos conceitos da tríade educação, mercado e sociedade, postulando um ensino baseado em um simples treinamento, no qual as habilidades práticas baseadas no *fazer* sobrepujam o *saber fazer*.

Em relação à formação de professores de Educação Física, a análise deste estudo centra-se na discussão da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior – licenciatura e a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os curso de graduação em Educação Física¹², nível superior – graduação, por entender que essas propostas passam a direcionar a formação superior em Educação Física de modo distinto: a primeira trata da formação do *licenciado*, o professor, para atuar no espaço formal de educação; e a segunda, o *graduado*, para intervir nos espaços informais (academias, clubes e setores destinado ao lazer).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE, 2007a) não aborda, em sua essência,

¹² Essas diretrizes estão diretamente ligadas e em sintonia com a proposta do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), o qual David (2003, p.59) cita como “mentor do referido projeto de Diretrizes para profissionais em Educação Física”.

conteúdos a serem ministrados no âmbito da formação inicial de professores da educação básica, mas estabelece normas que orientam e organizam os procedimentos para a formação de professores e, segundo David (2003, p. 52), também “ o tipo de relação que deve ocorrer entre a prática docente e a formação de profissionais em cada campo de conhecimento acadêmico e científico”.

Com sua publicação, em 2002, começou a delinear-se uma proposta por meio de uma legislação específica e com direcionamento para os currículos de licenciaturas, de acordo com as particularidades inerentes a cada modalidade do conhecimento acadêmico científico. As diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 1), em seu art. 1º, estabelecem como marco conceitual que as suas determinações “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas de modalidades da educação básica”.

Quanto a essa organização curricular, própria de cada instituição e subordinada aos artigos 12 e 13 da LDBEN (BRASIL, 1996), as diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 1) mencionam ainda outras formas de orientações que devem ser seguidas em relação à formação para a atividade docente, dentre as quais as que visam o preparo para

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

O projeto de formação de professores deve pautar-se em uma perspectiva de atuação em diferentes etapas e modalidades da educação básica, o que demanda preparo para o exercício profissional. Os princípios que norteiam esse preparo, devem considerar, segundo as diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 2), art. 3º,

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]; III – a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Para David (2003, p. 53), no currículo de formação de professores,

percebe-se que o papel, a função, os conteúdos e o método de transposição didática perpassam nuclearmente essa concepção de formação inicial de professores para a educação básica. Isto pressupõe, por exemplo, que o aluno do curso de formação docente deve construir competências ao longo da graduação para concluir o seu curso com capacidade (eficiência e eficácia) para solucionar o problemas existentes na educação básica.

A obtenção dessas competências demanda ainda do futuro professor uma formação que privilegie diversos âmbitos do conhecimento profissional, aliada, simultaneamente, a uma capacidade de leitura da realidade da educação básica, o que dá também, por meio da construção de um projeto político-pedagógico que considere o conjunto de competências necessárias à atuação profissional como elemento direcionador do processo de formação.

As diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 5), no seu art. 10, delega à IES a competência para estabelecer a organização da matriz curricular para a formação de professores:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Por outro lado, esse modelo de organização da matriz curricular deve basear-se em eixos, que, durante o período da formação inicial, articulem as diversas dimensões a serem contempladas. Os eixos estipulados pelas diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 5), são os seguintes:

I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica; V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Em seu art. 12, as diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2002a, p. 5) prevêm que o tempo para a conclusão da formação deve ser regulamentado em “parecer e resolução específica sobre a sua carga horária”. Essa regulamentação é estabelecida na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002b), que determina três anos como período mínimo para a

conclusão do curso e, uma carga horária de 2.800 horas, dispostas da seguinte maneira:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL/MEC/CNE, 2002b).

Como essas diretrizes são pertinentes aos cursos de formação de professores para a educação básica, modalidade licenciatura – graduação plena, e os campos do conhecimento acadêmico-científico são muitos, necessário se fez a publicação de diretrizes específicas. No campo da Educação Física, as diretrizes foram estabelecidas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), o que ocorreu após intensa articulação do Confef perante aos órgãos públicos, como o Ministério do Trabalho, procurando efetivar o binômio formação-ocupação e delineando áreas específicas para cada tipo de formação.

A Resolução nº 7 (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, logo em seus artigos 1º e 2º, apresentam novos ordenamentos para a graduação plena, bem como estabelecem “orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física”, de acordo com os pressupostos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Definem ainda os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, interferindo diretamente, no plano nacional, nos projetos pedagógicos dos curso de graduação em Educação Física das IES.

As diretrizes preconizadas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), prevêem para a formação um aproximamento com o profissional da saúde, o que a faz ser interpretada, em alguns momentos como direcionadora de uma formação para a atividade liberal, o profissional liberal. Termo *profissional*, que é amplamente explorado durante a redação do documento. O art. 3º (BRASIL/MEC/CNE, 2007c, p. 1), define a área de atuação do profissional, como

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

A redação desse artigo com a definição do perfil do profissional de Educação Física e as suas possibilidades de atuação, leva ao entendimento de que o graduado pode atuar em todos os campos, pois nesse perfil também está implícito, de uma forma muito sutil, a questão da docência, não diretamente na escola, mas em espaços informais e no ensino superior. Esse pressuposto pode ser melhor apreendido no parágrafo 1º do art. 4º (BRASIL/MEC/CNE, 2007c, p. 1), que pontua:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente e por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Em um segundo plano, define-se para o licenciado a atuação dentro dos muros da escola, na educação básica. As diretrizes parecem externar um tratamento inferior ao professor de Educação Física – licenciatura plena – como se ele fosse um *profissional menor*, como se a docência na escola estivesse relegada a uma condição de submissão a temas mais relevantes. A respeito desse assunto, o parágrafo 2º do mesmo artigo (BRASIL/MEC/CNE, 2007 c, p. 2), esclarece que

o professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Entretanto, no texto da resolução não são apresentadas orientações específicas para a questão da formação do licenciado.

O desenvolvimento do projeto pedagógico dos cursos de Educação Física, modalidade graduação plena, no interior das IES, segundo as diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), deve pautar-se nos seguintes princípios:

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

O mesmo documento prevê como competências para a formação do graduado em Educação Física, as relativas à “natureza político-social, ético moral, técnico profissional e científica” (BRASIL/MEC/CNE, 2007c, p. 2), as quais devem constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico.

As demais competências previstas pelas diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2007c) para a formação do graduado e que estão presentes no projeto pedagógico devem contemplar necessariamente: a) o domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, específicos da Educação Física; b) a leitura, o conhecimento, a compreensão e a análise da realidade social, para nela intervir acadêmico-profissionalmente; c) as competências relativas ao domínio e intervenção acadêmica profissional no campo da saúde – prevenção, reabilitação e promoção da saúde, no campo da cultura corporal – dança, lutas, ginástica, jogo, exercício físico – e no fomento a um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; d) a participação, gestão e assessoria a equipes multiprofissionais de discussão, definição e operacionalização de políticas públicas, seja no campo da saúde, do lazer, do esporte, da segurança, urbanismo, cultura e trabalho, dentre outras; e) ao diagnóstico do interesse, expectativas e necessidades de grupos diferentes – crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência e a diversidade de uma forma geral, para prescrever, ensinar, orientar e supervisionar projetos e programas de atividade física, recreativas e de esporte, visando também sua possibilidade de intervenção na saúde; f) as competências relativas ao domínio técnico e metodológico de instrumentos, equipamentos e procedimentos que possibilitem a sua atuação acadêmico profissional, e o acúmulo, produção, avaliação e seleção, no campo da saúde, lazer, rendimento físico-desportivo, gestão de empreendimento e aqueles relacionados a atividades de educação e reeducação motora; g) o acompanhamento das transformações acadêmico-científicas da Educação Física; h) a utilização da tecnologia, informação e da comunicação, para interagir com a produção e difusão do conhecimento (BRASIL/MEC/CNE, 2007c).

As diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2007c) facultam às IES a possibilidade de incorporação de outras competências, desde que se mostrem adequadas e coerentes com o projeto pedagógico. Quanto às competências para a definição do perfil do professor de Educação Física, licenciado, as diretrizes estabelecem que elas devem se tratadas de acordo com a legislação própria do CNE, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – nível superior.

A organização curricular do curso de Educação Física, graduação plena, é de competência da IES, a quem cabe a articulação entre as unidades de conhecimento de formação ampliada e específica, bem como a definição de ementas e carga horária, observando que elas deverão estar em sintonia com o marco conceitual do curso e com as competências e habilidades traçadas no projeto pedagógico referentes ao perfil do futuro profissional. A articulação entre a formação ampliada e a específica deverá seguir as seguintes dimensões:

a) para a formação ampliada – conhecimentos inerentes à relação ser humano-sociedade, à biologia do corpo humano e à produção do conhecimento científico e tecnológico;

b) para a formação específica – conhecimentos identificadores da Educação Física nos aspectos culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

Em contrapartida a esses pressupostos, para a formação do professor de Educação Física para a educação básica, modalidade licenciatura plena, as diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2007c, p. 4), no seu art. 8º, dispõem que

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

O art. 8º da resolução (BRASIL/MEC/CNE, 2007c, p. 4) denota um caráter reducionista na formação do professor de Educação Física da educação básica. Primeiramente não se refere a uma formação ampliada para a modalidade licenciatura plena, haja vista que as diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE, 2002a) tratam esse item como formação comum. Em segundo lugar, privam essa modalidade da produção do conhecimento,

o que remete ao pensamento positivista do século XX, que considera como ciência os conhecimentos produzidos pela experiência/observação das ciências naturais, relegando as ciências humanas a um plano de descrédito. No entanto o item c da formação ampliada do curso de formação de profissionais de Educação Física, graduação plena, cita a produção do conhecimento científico e tecnológico, como dimensão obrigatória na formação inicial, privilegiando, portanto, a modalidade de graduação.

A duração mínima e máxima para a conclusão do curso, segundo as Diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2007c), art. 14, está estabelecida em resolução específica. Segundo a Resolução nº 2, de 18 de Junho de 2007 (BRASIL/MEC/CNE, 2008), que “dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial”; grupos de carga horárias que devem ser seguidos pelos cursos são citados em um quadro nas Diretrizes (BRASIL/MEC/CNE, 2008), o qual não relaciona o curso de Educação Física, graduação plena, dentre os cursos que estarão sujeitos a esses grupos de carga horária.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e de graduados em Educação Física, buscando significados para a compreensão dos projetos de formação de professores/profissionais, mais uma vez se apóia nos estudos de David (2003, p. 20) que observa a coexistência, nesses projetos, de

duas realidades e distintos mundos que se entrecruzam e se distanciam, construindo a realidade, o mundo real – vivido e determinado pelas relações das pessoas que o compõem e mundo oficial, normatizador das regras produzidas por uma elite, a serem seguidas pelo mundo real, a serviço da ideologia capitalista e do modo de pensar neoliberal do aparelho de Estado.

A formação de professores no Brasil, que sempre manteve um distanciamento e uma ruptura entre o mundo real e oficial, encontrou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/profissionais de Educação Física um aliado que acabou por agravar ainda mais esse distanciamento, por meio da perspectiva neoliberal, que estabelece uma artificialidade no mundo vivido, bem como, nas relações travadas nesse (DAVID, 2003).

4 – A Educação Física no estado de Goiás

A formação de professores de Educação Física no estado de Goiás apresenta uma história muito recente e se confunde com a implantação da Educação Física como prática esportiva de massa e também com o sistema formal de ensino fora do eixo da capital. Segundo Moura (2001, p. 19), em um primeiro instante, o início da

Educação Física em Goiás deu-se no início da década de 60 do último século quando, [...] o Governador Mauro Borges, em mensagem encaminhada à assembléia legislativa, em 1961, afirmava a importância da Educação Física.

Na mensagem, Mauro Borges Teixeira (apud LIMA, 1992, p. 115-116), o então governador, justificando a importância da Educação Física para a população, ressalta que: “Devemos reconhecer que nosso Estado não possui, infelizmente, uma organização ampla e poderosa de amparo e apoio à Educação Física e aos desportos. Estamos dispostos a criá-la [...]”. Com tal afirmação, o então governador passou a criar as condições mínimas para que a prática esportiva pudesse chegar à população, e a construção de locais específicos, como praças de esportes para a população, dotadas da infra-estrutura necessária para a prática da natação, tênis, vôlei, basquete, handebol e com campos para a prática do futebol, era o ponto de partida.

Em um segundo momento, após a construção de espaços específicos, o governo estadual, com a criação da Fundação Estadual de Esportes (FEE), por meio da Lei nº 3.645, de 12 de outubro de 1961, dava início a uma demanda de professores, para ocupar as praças esportivas criadas nos bairros que não condiziam com a realidade do estado, haja vista que não existia nenhuma escola formadora de professores de Educação Física (LIMA, 1992).

A situação caótica em relação à falta de professores, conforme Lima (1992, p. 114) “era grande [...] segundo informações do professor João Jardim Péclat, era de 99% os professores leigos no interior e na capital do estado [...]”.

Para a qualificação dos professores leigos, o governador Mauro Borges Teixeira assinou convênios com o então Instituto de Estudos Pedagógicos (Inep), e

os cursos eram organizados pela Inspeção Seccional de Educação Física, órgão pertencente ao MEC em Goiás (LIMA, 1992).

Outra atitude com o objetivo de consolidar a política de oferecer a prática de Educação Física para a população e sanar a falta de professores capacitados, foi a criação da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), em 22 de outubro de 1962, tendo como sede, a praça de esportes do bairro Vila Nova. Tal medida pode ser considerada então, o início oficial da formação de professores de educação física no Estado de Goiás (LIMA, 1992)

Após a abertura da Esefego, em 1962, várias IES públicas e privadas foram criadas. Atualmente, segundo o site do Inep (BRASIL, INEP, 2008), o estado de Goiás conta com 24¹³ cursos de formação de professores de educação física, de cujo total 18 são cursos regulares e seis na modalidade de formação em serviço, como curso emergencial. Dos 24 cursos relacionados pelo Inep, na modalidade regular, oito são de IES públicas, divididos entre federais, estaduais e municipais, e os cursos de Educação Física nas IES particulares são em número de dez.

5. Educação Física e inclusão: caminhos opostos

A Educação Física, em razão de seus conteúdos e também por meio de influências externas, como as originárias do eugenismo, higienismo e militarismo, parece ter optado por colocar na contramão de suas práticas, um grupo de pessoas que, em uma análise mais profunda, podem ser consideradas como realmente necessitados de suas atividades, sejam de caráter físico, lazer ou de socialização.

O adestramento do corpo para o trabalho, e posteriormente em razão da defesa do país contra os agressores externos, a esportivização e a produção de talentos para a consolidação do ideário Brasil potência olímpica foram diferentes momentos da prática de educação física que levaram ao mesmo resultado, ou seja, à exclusão dos mais fracos, dos mais baixos, dos que não possuíam força física, dos

¹³ Ao ler a relação que consta no site, nota-se que são considerados 24 cursos de Educação Física. Porém, percebe-se que o curso do Instituto Luterano de Ensino Superior – Itumbiara/GO, aparece duas vezes na relação, o que se dá em razão de essa IES oferecer duas modalidades: licenciatura e bacharelado (Embora o correto seja graduado, consta no site o termo bacharelado).

deficientes, os obesos, dos que apresentavam problemas cardio-respiratórios e, por último, como no caso deste pesquisador, também dos que usavam óculos.

A impossibilidade de os professores conviverem com a diversidade ou mesmo a busca por uma homogeneidade, ao que parece, levou até mesmo a mudar a legislação para excluir esse grupo de pessoas; haja vista o Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969) – já dispunha sobre o tratamento excepcional para alunos portadores das afecções indicadas no texto legal. A esse documento acrescenta-se o Decreto-lei nº 69.450, promulgado no dia 1º de novembro de 1971 (BRASIL, 1971) – que regulamentava a educação física nos três níveis de ensino e que estabelecia as condições que facultariam ao aluno a prática da educação física.

No Decreto-Lei nº 69.450, de 1º de novembro de 1971 (BRASIL, 1971), os quatro incisos presentes no seu artigo 6º estabeleciam as condições que facultariam a dispensa de prática da educação física:

a) aos alunos que comprovassem, por meio de vínculo empregatício, trabalhar mais de seis horas/dia, independentemente do turno em que estudassem. Entende-se que, estando o aluno incorporado ao mercado de trabalho, deveria então ele mesmo ser responsável pela sua capacitação, manutenção e reprodução da sua força de trabalho;

b) ao aluno com mais de trinta anos, expressando o entendimento segundo o qual, após essa idade, ele estaria na condição de manter as condições domésticas e se vincular ao mercado de trabalho, cabendo-lhe as providências necessárias para a manutenção de sua condição física;

c) ao aluno que estivesse prestando serviço militar, por entender haver uma correspondência entre o trabalho corporal existente na formação oferecida pelas forças armadas e o oferecido pelas aulas de educação física na escola;

d) ao aluno que, comprovadamente, estivesse fisicamente incapacitado, mostrando que a sua importância reside apenas na prática física, relegando a necessidade de a disciplina ser teorizada, pensada e refletida; nessa alínea, apoiando-se no Decreto-lei 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), o entendimento relativo aos fatores que desencadeiam o impedimento, dentre os quais, as afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, de ocorrência isolada ou esporádica, determinando, assim, o

regime excepcional, possibilitando ao aluno receber atividades domiciliares (CASTELLANI FILHO, 2002).

Posteriormente, por meio da Lei nº 6.503 de 13 de dezembro de 1977 (BRASIL, 1977), duas outras condições foram somar às quatro alíneas citadas. A primeira tratava da dispensa para o aluno de cursos de pós-graduação – por entender que, nessa modalidade o trabalho é exclusivamente intelectual, não necessitando, assim, de trabalho físico para o exercício da profissão. A segunda estabelecia a dispensa das aulas de educação física para a mulher que tivesse prole – em alusão à condição de esposa e também de quem cuida dos filhos (CASTELLANI FILHO, 2002).

A Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975 (BRASIL, 1975), facultou as aulas de educação física à aluna em estado de gravidez, a partir do oitavo mês de gestação e aos três meses posteriores ao parto, dispondo que ela deve ser amparada pelo regime domiciliar previsto no Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969).

Esse quadro de exclusão permitido pela legislação, por meio dos Decretos lei nº 1.004 (BRASIL, 1969) e nº 69.450 (BRASIL, 1971) perdura oficialmente até promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), quando o texto, em seu artigo 26, parágrafo 3º, dispõe que

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos curso noturnos.

Por meio desse artigo, as condições citadas no Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969) e no Decreto-lei 69.450, de 1º de novembro de 1971 (BRASIL, 1971), são contrariadas, haja vista a ausência de aulas no período noturno, motivo de grande parte das dispensas. Entretanto, por meio da Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), foi alterada a redação do artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996), propondo, então, que “A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]”. Essa alteração traz de volta e as condições previstas no Decreto-lei 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969) e as alíneas do Decreto-lei nº 69.450, de 1º de novembro de 1971 (BRASIL, 1971). Porém, em um entendimento mais amplo, a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, retroage às condições anteriores de exclusão daqueles que

aparentemente mais necessitam das aulas de educação física, pois a alteração propicia o retorno das condições estabelecidas pelo regime militar.

Mesmo que, em grande parte de sua existência, a Educação Física tenha construído um caminho calcado ora na aptidão física, ora no desenvolvimento do esporte, Neves (2006a, p. 59), apoiando-se nos estudos de CARMO e SILVA (2004), em relação ao trabalho da Educação Física voltado para a pessoa com deficiência, observa:

Não podemos desprezar, porém, o que a Educação Física vem desenvolvendo com pessoas com deficiência, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, ao oportunizar abertura de campos de trabalho e pesquisa a essa categoria. Várias ações ainda podem se exemplificar, tais como a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um GT nos congressos do Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte – CBCE, a inclusão de várias linhas de pesquisa nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, tanto em educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paralímpico Brasileiro.

Essas ações possibilitam um despertar cada vez maior para as questões da inclusão e da diversidade, o que leva a questionar a ausência de uma discussão contínua desse tema nos cursos de formação de professores de Educação Física. Sabe-se que ela se torna cada vez mais necessária, seja na implementação de maior número de disciplinas que tratem especificamente do assunto, na formação complementar por meio das atividades acadêmicas científico-culturais (AACC) ou pela criação de mecanismos que possibilitem a passagem do aluno, durante a execução do seu estágio supervisionado, pela escola especial.

Mais recentemente, autores como Cidade e Freitas (2005), Luz (2003), Neves (2006a) e Rodrigues (2005) fortalecem o debate acerca da necessidade de a área da Educação Física e seus professores tomarem parte nesse movimento de ressignificação e reconstrução de suas práticas, com o objetivo de propiciar à pessoa com deficiência um novo momento, situado historicamente nos moldes de uma sociedade inclusiva, cujo aceitação, acolhimento, mesmo não trazendo respostas prontas, do tipo *receita de bolo*, devem ser buscados no convívio e no estudo do tema.

CAPÍTULO II

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DO DISCURSO

A pessoa com deficiência, ao longo da história, vem sendo marcada, estigmatizada¹⁴ ou discriminada, com termos não condizentes com um tratamento digno que se deve dar a um ser humano. Muitas vezes valendo-se do senso comum das massas, termos como macutena¹⁵ e aleijado, eram usados até mesmo de forma ofensiva para designar estas pessoas, causando constrangimento e discriminação.

Em relação a esse processo, Soler (2005, p.27), fazendo uma análise do passado da pessoa com deficiência, observa que “tudo que se falou dela, na maioria das vezes, foi em razão de um total desconhecimento e preconceito. Durante muitos anos os PNE’s ficaram escondidos e segregados”. Esse autor cita ainda que, em relação a essa discriminação, as pessoas com deficiência

num passado não muito distante e de triste memória já foram chamados de *crianças idiotas, imbecis, cretinas, inaptas e anormais* (Dec-Lei 31801/41). Mais tarde, chamaram-lhes grandes *ineducáveis* ou *anormais educáveis* (Dec-Lei 53401/45), *atrasadas mentais* (DEC-lei 35752/61), *crianças diminuídas* (Dec-lei 45832/64), *enfim deficientes, inadaptados, diferentes* (SOLER, 2005, p. 27).

Atualmente, como forma de proporcionar a essas pessoas uma condição mais humana e também para resgatar um passado de débito, muitos pesquisadores e autores discutem como temática relevante a questão da

¹⁴ O estigma, na sociedade grega, eram sinais feitos com cortes ou a fogo no corpo e que procuravam evidenciar algo de ruim na pessoa, geralmente em escravos, criminosos ou traidores, mostrando que essas pessoas deveriam ser evitadas, sobretudo em locais públicos (GOFFMAN, 1988).

¹⁵ Adjetivo sinônimo de azarento, referindo-se à pessoa com lepra ou de mau agouro por causa de suas deficiências.

terminologia para a melhor denominação da pessoa com deficiência, sem, portanto, perder de vista o verdadeiro objetivo, que é, na prática, proporcionar-lhes oportunidades de trabalho, educacionais e direitos sociais iguais, sem se prender à mera questão conceitual de tratamento.

Em relação à evolução desse conceito, sobretudo após a década de 1980, Soler (2005) afirma que as terminologias, ultimamente, vêm mudando significativamente. Em um primeiro momento, bem próximo, eles foram chamados de excepcionais, depois pessoas deficientes, portadoras de deficiências, pessoas portadoras de necessidades especiais e pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, atualmente, alguns autores tendem a voltar ao termo deficiente por ser um conceito clássico devido à sua utilização através da história” (NEVES, 2006a, p. 19). O autor assinala ainda que, “contudo, essa nomenclatura nos pareceu muito centrada na patologia, ou na própria deficiência, muito embora reconheçamos sua existência” (NEVES, 2006a, p. 19), porém, ao adicionar o “substantivo *pessoa* e a preposição *com* o termo *pessoa com deficiência* pareceu amenizar o estigma da deficiência” (NEVES, 2006a, p. 19).

Não há a pretensão de estabelecer uma discussão acerca do termo a ser utilizado no tratamento das pessoas com deficiência, mas mostrar concordância plena com Neves (2006a, p. 19), pois, conforme os seus argumentos, “antes de ser deficiente, há um indivíduo em questão”, optando assim por usar neste estudo o conceito estabelecido em relação à pessoa com deficiência.

Não se pode deixar de ressaltar que existem críticas à inclusão e que elas podem ser classificadas em três grupos. O primeiro relaciona a inclusão ao modelo econômico atual e ao sistema de classes sociais derivadas desse modelo, que transformam as diferenças sociais em desigualdades. A segunda dá-se em razão do corporativismo e da resistência de segmentos do ensino especial, que, por longo tempo, receberam a atenção e os olhares da sociedade para as atividades que desenvolviam e, agora, com a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, são convocados a trabalhar com a escola, conseqüentemente, dividem a atenção e o *status* conquistados em decorrência da sua dedicação. A terceira corrente está alicerçada no imediatismo de certas iniciativas que mais se assemelham a discursos oportunistas, e em políticas públicas, que, em muitos casos, se assemelham a plataformas políticas para ascensão pessoal, abordando um tema que provoca muita comoção (NEVES, 2006a).

1 A partir do homem primitivo: como tudo começou

Os vestígios da atividade laborativa, social, política e de sobrevivência mostram que a história das pessoas que apresentavam alguma anormalidade, seja do ponto de vista morfofuncional ou mental, sempre foi marcada pelo *deixar para trás*. Desde o homem primitivo, que estava sujeito às condições mais adversas, como o tempo, a alimentação, o nomadismo e outros perigos, ao homem moderno, sujeito aos anseios e modismos da sociedade consumista, o estigma apresentado pela diferença é percebido de diversas formas.

Em um primeiro momento, a pessoa doente ou aquele que era considerado um estorvo em razão de suas limitações físicas ou mentais, em face da necessidade de sobrevivência que às vezes se fazia presente, requerendo o trabalho de todos do grupo ou em face de deslocamentos decorrentes de uma retirada às pressas por causa de perigos eminentes, era deixada fora do grupo.

Posteriormente, a exclusão dava-se por padrões estéticos, étnicos ou até mesmo por questões religiosas e, por último, aparece a tentativa de resgate histórico dessas pessoas, proporcionando-lhes oportunidades, por meio da legislação, para que elas ocupem realmente um lugar na sociedade.

1.1 Seres humanos intolerados

Sobreviver era tarefa de todos e o agrupamento em sociedade apresentava algumas vantagens. Zoia (2006, p. 15), acerca da estratégia de viver em coletividade, afirma que o homem, “quando se encontra organizado em sociedade, se apresenta mais vantajosamente que todos os outros animais”. Porém, aos menos favorecidos restava a exclusão, o abandono pelos membros do grupo, sem gerar qualquer complexo de culpa, pois era a luta pela sobrevivência que determinava as normas do grupo.

Silva (2006, p. 62) compartilha desse pensamento e salienta que “a luta pela sobrevivência exigia uma constante compreensão e uma adaptação constante ao meio que estava inserido [...]”, demonstrando, dessa forma, que a vida em

sociedade era realmente a melhor opção para o homem primitivo, mesmo que o seu caminhar fosse marcado pela exclusão, e deixar o outro para morrer. Esse pensamento era perfeitamente compreendido no seio das tribos nômades, pois as precárias condições justificavam os atos, atualmente considerados desumanos.

O deixar para morrer, por meio do abandono e, às vezes, o extermínio de pessoas doentes, idosas e deficientes eram atos praticados pelas tribos nômades em alguns períodos e regiões do mundo, e as tradições, costumes, credices e superstições, também contribuía para esse quadro. Entre os esquimós, na região que atualmente pertence ao Canadá, as pessoas com deficiências e idosos eram comumente abandonados nas trilhas do urso branco, animal considerado sagrado, para serem devorados (CARMO, 1991).

Da saída das cavernas até os palácios luxuosos da Grécia Antiga, muito pouco mudou em termos de aceitação e exclusão de pessoas que apresentavam qualquer desvio da *normalidade*. Esse pressuposto pode ser melhor compreendido citando Silva (2006, p. 62), segundo o qual “historicamente, desde o homem primitivo, o homem percorre um caminho construído pela exclusão”.

Na sociedade grega, conforme Silva (2006, p. 63), “o pai tinha o direito de ficar ou não com a criança que sua esposa trouxera ao mundo [...] Caso, a decisão fosse negativa, o bebê era colocado num vaso de barro e abandonada nos campos”. Makhoul (2007, p. 87) afirma que existiam ainda nessa sociedade dois paradigmas de homem ideal: o espartano e o ateniense. De acordo com o paradigma espartano, na famosa cidade guerreira “havia a valorização do corpo perfeito, belo e forte para se dedicar à guerra. A criança que ao nascer não correspondesse a esse ideal de corpo capaz de se tornar um guerreiro e servir à guerra era eliminada”. Já no paradigma ateniense, cidade dedicada à cultura, com a divisão do trabalho entre manual e intelectual, este último era reconhecido como superior e, em consequência, havia uma preponderância da mente sobre o corpo. Porém, para que a mente pudesse se envolver na contemplação das idéias, era necessário que o corpo fosse perfeito, tanto na estética, como na condição da saúde. Mais uma vez, o corpo ou a mente deficiente eram considerados incapazes de produzir trabalho intelectual ou físico, e esse pressuposto justificava o abandono e a eliminação.

Outra sociedade que também desenvolveu métodos e técnicas próprias para a perpetuação da exclusão foi a romana, cuja prática do infanticídio era

comum nos séculos I e II dC. Com o aval do Estado, as crianças que apresentavam qualquer anomalia eram sacrificadas em prol da manutenção da ordem pública e também em virtude de processos supersticiosos, pois acreditava-se que essas crianças poderiam trazer maus agouros às pessoas sadias.

1.2 A segregação como forma de exclusão

Com o advento da Idade Média e o desenvolvimento do cristianismo, segundo Marques (1994, p. 35), “ganhou espaço a relação de conformismo piedoso; esse fato representou, apesar de tudo, um significativo avanço nos cuidados de certos grupos para com as pessoas portadoras de deficiência [...]”. O homem passou a não mais praticar o infanticídio com o aval do Estado, porém, a exclusão de pessoas dotadas de poderes demoníacos era praticada em larga escala, e as fogueiras da Santa Inquisição arderam por mais de mil anos, consumindo projetos e pessoas, por simplesmente serem diferentes ou supostamente julgados como tal.

Neves (apud MAKHOUL, 2007, p. 64) acerca desse período, afirma que em relação à criança

na Idade Média conviviam com duas imagens de infância. Uma que a Igreja Católica representada por Santo Agostinho tinha as crianças como ‘fruto do pecado original’ [...] Outra imagem de compreensão popular, que via o lado bom e positivo da inocência [...].

Portanto, era comum pensar que essas crianças também eram filhas de Deus e não deveriam ser abandonadas ou exterminadas. Com esse novo modo de conceber o indivíduo, é possível perceber o surgimento de um novo paradigma, haja vista que a Igreja toma sob o seu jugo e proteção a tutela de muitas crianças abandonadas. Makhoul (2007, p. 64) afirma que essas crianças “passam a ser segregadas e confinadas em asilos”, e a esse processo é dado o nome de institucionalização.

Marques (1994, p. 39) ressalta que a Revolução Francesa lançou novas luzes na questão do estigma da pessoa com deficiência, e “representa um marco no que se refere às atividades filosóficas e antropológicas, adotando uma perspectiva

mais humanitária da deficiência”. Nesse período, muitos estudos foram realizados, priorizando a pessoa com deficiência mental a outras deficiências.

Outro acontecimento que pode ser relatado como importante no caminhar das sociedades e em interface com as pessoas com deficiência diz respeito à Revolução Industrial, na qual a relação entre o corpo saudável e o trabalho propiciou uma nova visão da sociedade que se procurava legitimar. Esta visão de homem produtivo passa a impor situações em que a pessoa com deficiência, não podendo então gerir sua própria subsistência, ficava a margem do processo produtivo e era levada à condição de dependência financeira, legitimando mais uma vez a segregação.

Marques (1998), citado por Neves (2006a, p. 23) pontua que o aumento de instituições especializadas em cuidar de pessoas com deficiência na modernidade pode ser compreendidas em um

duplo significado: por um lado, serviu para tirar do relento aqueles que não podiam suprir as próprias necessidades e ficavam entregues à misericórdia dos corações bondosos; por outro, contribuiu implicitamente para a manutenção da condição de subalternidade de seus internos em relação à sociedade em geral, que teve difundido e fortalecido seu poder de controle e de discriminação sobre os desviantes, que representavam, em última instância, uma ameaça à ordem social ideologicamente estabelecida .

Mesmo decorrido muito tempo após o final da Segunda Guerra Mundial, período no qual muitas práticas terapêuticas foram desenvolvidas, beneficiando de forma substancial o atendimento de pessoas com deficiência, não há muito para ser comemorado. Marques (1994, p. 39) observa que “ainda são inúmeros os problemas de ordem social e moral enfrentados pelos mesmos”. Para Neves (2006a, p. 23) “no Brasil, na década de 1960, a patologização dos problemas de aprendizagem também reforçava a educação das pessoas com deficiência mediante a sua institucionalização, ou seja, o Ensino Especial”.

O paradigma da segregação ainda existe em algumas sociedades, no entanto, a prática de uma total intolerância relativa a questões de inclusão de natureza social, étnica, religiosa, cultural e de gênero, passa a ser questionada em alguns setores da sociedade e, então, abre-se um novo debate a respeito da escolarização das pessoas com deficiência.

1.3 O discurso da Integração

Nas civilizações mais avançadas, em especial na Europa e nos países nórdicos, começavam a nascer movimentos em prol da construção de uma nova sociedade, na qual as condições para essas pessoas se dariam de forma mais digna e sem o caráter assistencialista e benevolente que ainda as estigmatiza. Esse novo tipo discurso veio a ser conhecido como integração.

O posicionamento a favor do movimento da integração, iniciado a partir dos anos 1960, mais especificamente em 1969, nasceu de muitos questionamentos relativos às práticas sociais e escolares de segregação. Em relação a essas situações conhecidas como integrações escolares, Mantoan (2006, p. 195) menciona que

nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção [...]. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar pra se adaptar às suas exigências .

Em se tratando de integração, pode-se afirmar, com base nas citações de Mantoan (2006, p. 196), que “o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos [...]”, portanto, pode-se dizer que existe uma exclusão no interior da própria integração. Na integração, os alunos com deficiência são inseridos na escola comum, mas nem todos eles, pois somente os que forem escolhidos em uma seleção prévia farão parte desse movimento.

1.4 A inclusão, um novo período no discurso oficial

Contraopondo-se ao movimento de integração e às concepções pautadas na intolerância e segregação, a inclusão visa uma qualidade de vida mais digna às pessoas com deficiência. A idéia que move esse paradigma é uma manifestação social muito atual e encontra eco em todos os setores da sociedade contemporânea, relacionando-se à busca da defesa das causas das pessoas com deficiência e

também a um resgate histórico da sociedade com um passado escabroso de débitos com essas pessoas.

Esse movimento começou a tomar corpo no discurso oficial a partir da década de 1980, quando no ano de 1981 foi levantada mundialmente a bandeira em defesa dos direitos dessas pessoas, ao ser proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Posteriormente a esse evento, a discussão referente ao tema evoluiu significativamente, por meio de realização de conferências e de uma maior preocupação em alterar os termos o de legislação, que será analisado adiante, nesse mesmo capítulo.

Ainda na década de 1980, Mazzota (1996) relaciona a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998) como um importante marco para o fim do período de integração, porque a década seguinte marcou definitivamente a entrada do novo paradigma nas discussões das ciências sociais de todo mundo.

Luz (2003, p. 14) assinala que o enfraquecimento do paradigma da integração e o surgimento da inclusão não é apenas “mera troca de palavras, mas de problemas conceituais de base, que não podem se descartados ou tratados ingenuamente”. O movimento da integração procura a transformação do sujeito, ou seja, a sua adequação à sociedade, o que, para a inclusão, soa como uma dissonância, imprimindo o seu foco na transformação da sociedade, na mudança de valores, para que o sujeito seja aceito como ele realmente é.

Em relação à inclusão, Mantoan (2006, p. 196) pontua que ela

questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos sem exceções devem freqüentar as salas de aula.

A inclusão tem por premissa básica não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da sua vida escolar, portanto ela parte do pressuposto de que é necessário haver uma mudança na perspectiva escolar, bem como não deve atrelar-se somente a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão fortalece-se nesse aspecto quando se contrapõe a todo processo de exclusão no interior da própria integração, rompendo os paradigmas educacionais vigentes, e propondo uma supressão da subdivisão dos sistemas escolares em ensino especial e ensino regular.

Desde a década de 1980 aos dias atuais, as mudanças de paradigmas identificadas por um setor da sociedade, vêm permeando a prática docente em sala de aula e é também verdadeiro, que, na sua extensão, no próprio processo de formação de novos professores. Almeida¹⁶ salienta que a inclusão não se faz exclusivamente dentro dos muros das IES formadoras de professores e nem muito menos no âmbito das políticas públicas, haja vista que não é pela introdução de uma legislação que os direitos dessas pessoas serão garantidos, mas por uma mudança de concepção, por uma questão interna, pela flexibilização de atitudes, pelo acolhimento e pela aceitação do outro como ele realmente é.

2 Marcos oficiais da inclusão escolar a partir da década de 1990

A opção de iniciar o debate acerca da inclusão nos marcos internacionais fundamenta-se na necessidade de compreensão das tendências internacionais e seus reflexos no contexto brasileiro.

Os marcos internacionais, associados à política neoliberal dos anos 1990, apontam um quadro de *Estado mínimo*, cujas recomendações não traduzem benefícios verdadeiros, pois em relação à inclusão, têm somente a intenção de colocar todo mundo junto, sem fazer distinção entre as pessoas.

O *Estado mínimo*, decorrente do receituário neoliberal do final do século XX, ao mesmo tempo que age como controlador dos recursos financeiros, atua limitando os gastos sociais e se descompromete com as políticas públicas educacionais, levando o Estado brasileiro a ajustar-se à forte volatilidade do mercado mundial, imposta em decorrência do surgimento de inovações tecnológicas, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucros. Como mazelas desses pressupostos, conseqüências desastrosas foram impostas a todos os setores nacionais, dentre as quais podem-se citar o aumento das taxas de desemprego e a precarização dos direitos trabalhistas (VAZ et al., 2002).

¹⁶ Discussões realizadas na disciplina Educação e Diversidade II, ministrada pela professora doutora Dulce Barros de Almeida, no curso de Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), realizadas no segundo semestre de 2006.

Vaz et al (2002, p. 15) afirmam que, mesmo em contrapartida à ausência do Estado em investimento em políticas públicas e à privatização dos serviços públicos, a dívida pública tem crescido vertiginosamente, em cujo processo a educação exerce um papel fundamental. Projetos educacionais apresentam-se como alternativa para o enfrentamento da crise, e “o governo busca nos empréstimos comerciais, convencionais, caríssimos, tratados com extrema rigidez e que contam com vultuosos recursos dos países tomadores de empréstimo”.

Entretanto, não é a existência de recomendações políticas, por meio de conferências, declarações ou convenções alicerçadas em um contexto neoliberal, que fará que a inclusão referida nos documentos venha realmente a resolver o problema de pessoas com deficiências em relação à escolarização, pois, entre o discurso e a materialização das propostas para a inclusão, desenha-se um longo caminho.

2.1 Marcos internacionais

2.1.1 A Conferência Mundial de Educação e a busca pela afirmação dos direitos humanos

Para Campos (2003, p.18), a política neoliberal, apoiada no Banco Mundial e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a partir da década de 1990, desencadeia-se por meio da promoção de políticas sociais reformadoras, nas quais a busca pelo novo “transparece pela afirmação de que vivenciamos uma nova era, a ‘era dos direitos’”. Porém, a mesma autora cita também o fracasso declarado desses pressupostos em face de sua existência no Brasil e no mundo há mais de um século.

Popkewitz (1998) citado por Campos (2003, p.18), pontua que mesmo ancorado nesse fracasso, as políticas reformistas promovidas por esses organismos internacionais procuraram divulgar, por meio de princípios não-explicitos, a concepção de uma “ ‘nova’ criança e de um ‘novo professor’ que passa a funcionar

como agente redentor. Agente do empreendimento da educação, como redentora, ou seja, como principal propulsora de equidade social”.

Campos (2003, p.18) afirma que esse processo de reformas, no qual se situa o progresso “que o discurso educacional vincula as racionalidades políticas da democracia liberal às estratégias solucionadores de problemas [...]”, o que por culminou na realização de duas conferências mundiais sobre educação.

De acordo com esse movimento, a inclusão, como uma bola de neve no discurso oficial, cada vez se fortalece mais, haja vista os novos anseios das sociedades, e foi realizado em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹⁷, em Jomtien – Tailândia.

Essa conferência apoiou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no seu pressuposto de que a educação é um direito fundamental de todos e propôs linhas de ação em educação especial, na qual alguns princípios serão obedecidos dentre eles, segundo Luz (2003, p. 11),

todas escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou cultural e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...].

Nessa mesma linha, como documento resultante da Conferência de Jomtien, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apesar de seus compromissos com entidades financiadoras como o Banco Mundial, a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apresentou algumas propostas para a formação de professores. Dentre elas não podemos deixar de ressaltar os engodos da política neoliberal, citados por Ludke et al (1999), em relação ao aligeiramento da formação, a ênfase à formação em serviço, em detrimento da formação inicial de qualidade, e as propostas do Banco Mundial para o terceiro mundo, baseados em estudos do primeiro mundo.

O documento explicita, na mesma linha de ação citada anteriormente, em relação à formação de educadores, que ela “deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos [...]” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2007, p. 16). Ressalta também, que

¹⁷ Houve a participação de todos os países com os mais altos índices de analfabetismo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (NEVES, 2006).

“tanto o pessoal de supervisão [...], os formadores de educadores, [...], são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhora da educação básica. Não obstante, são muitos os países que não lhes proporcionam capacitação especializada [...]” (p. 17), fazendo uma clara alusão ao processo de formação que se pretende desenvolver.

2.1.2 A Declaração de Salamanca e a inclusão

Em 1994, a proposta da inclusão foi reafirmada durante a realização da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca - Espanha, da qual participaram e assinaram ratificando as intenções, 92 países e 25 organizações não-governamentais (ONGs). Essa convenção significou um marco considerável em relação à luta das pessoas com deficiências e também dos demais excluídos de uma forma geral. Este documento representa um passo importante para consolidação, de uma futura política para o movimento de inclusão em todo mundo e sobretudo no Brasil. Em sua abertura preconiza que os governos signatários reafirmaram o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação pra as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2006, p. 1).

O documento de Salamanca envolve os excluídos quando tenta romper de vez com o paradigma da integração, já bem desgastado no âmbito da luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência e também, com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1998). Pontua que “a tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2006, p. 5), acentuando que a “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (p. 5).

Como um documento de cunho neoliberal e da política de globalização, ele deixa transparecer a sua verdadeira face já na página 1, quando os delegados afirmam acreditar e proclamam que, das escolas regulares, que possuem orientações inclusivas “[...] provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e

aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2006, p. 1).

Essa política se faz presente ainda em outros momentos do documento, ao mencionar que em países em desenvolvimento, em razão do “alto custo de escolas especiais, significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas” (p. 5), fazendo alusão à eficiência e à eficácia dessas unidades de ensino.

Em relação ao assunto abordado anteriormente, o documento, na página 8, volta a se manifestar, propondo que as “barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada”, em contínuo esforço de reduzir custos das escolas especiais e deixando transparecer mais uma vez a importância de custos e investimentos, como se educação fosse uma planilha, com coluna de débitos e créditos, e não um projeto de formação de seres humanos.

Outros comportamentos derivados da política neoliberal fazem-se presentes no texto do documento, porém, o objetivo não é aprofundar na influência dessa forma de política no do contexto das interfaces da inclusão com a formação inicial em Educação Física, mas esclarecer as suas interferências para que em um projeto de formação humana, a formação sólida possa ser consolidada, sem se ater a questões de custos, formação para o mercado e aligeiramento e formação em serviço.

Como fator de extrema relevância, situa-se a estrutura para a consolidação do ideário neoliberal no tocante à formação de professores, pois, inicialmente, quando os delegados proclamam na Declaração de Salamanca (2006, p. 2) que “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação [...]” devem ser realizados com a abordagem de temas relacionados à educação especial, em escolas inclusivas, reforçam o processo de formação em serviço.

Nesse olhar investigativo, destaca-se na da estrutura de ação do documento (p. 11), o item que trata do “recrutamento e treinamento de educadores”, ao estabelecer que o “treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência [...]” e que os educadores devem buscar, proporcionar aos alunos com deficiência modos de “[...] interagir com adultos portadores de

deficiência que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas”.

Ainda em relação ao treinamento em serviço, a Declaração de Salamanca (2006, p. 12) observa que

o menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação á distancia e outras técnicas auto-didáticas.

Reforça-se assim um conjunto de fatores para o melhor desenvolvimento das políticas de formação de professores na perspectiva neoliberal.

2.1.3 A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi realizada em 2001, recebeu a denominação de Convenção de Guatemala, e foi ratificada pelo Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Desse evento originou-se o Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), aprovado pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo de nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado em 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), consolidando, definitivamente garantias para as pessoas com deficiências.

O documento, como um alerta contra qualquer forma de intolerância, segregação ou discriminação da pessoa com deficiência, aborda inicialmente, no artigo 1º, inciso I, um aspecto conceitual, definindo como deficiência “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, p. 3).

O inciso 2 do artigo 1º do documento (BRASIL, 2001, p. 3), conceitua discriminação contra a pessoa com deficiência como

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais

O Brasil, signatário da Convenção de Guatemala, compromete-se por intermédio do Decreto-Lei, a promover a erradicação de qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiências, tanto as barreiras atitudinais, legislativas, sociais, educacionais, como arquitetônicas e, ainda, a prevenir, mediante campanhas, todas as formas de deficiências passíveis de erradicação por meio da conscientização e de campanhas públicas de saúde.

Outros pontos, como o discurso de iniciativas no âmbito trabalhista, promoção de medidas de integração na prestação ou fornecimento de bens, colaboração na pesquisa científica e tecnológica relacionada à reabilitação e prevenção de doenças, são abordados no documento, indicando para a pessoa com deficiência a promessa de um Estado, que esteve ausente durante um longo período da vida humana, de melhores dias no porvir social.

2.1.4 Convenção e protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiências

Recentemente, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio dos Estados- partes que compõem a sua estrutura, ratificou os pressupostos consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade, valor e os direitos iguais e inalienáveis de todas as pessoas da família humana e também a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por meio dessa convenção, a ONU proclama que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades contidos em seus documentos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU, em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembléia Geral, para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Naquele mesmo momento, celebrou-se também a consolidação de uma parte do ideário de ativistas pelos direitos das pessoas, que, durante vinte anos, articularam-se perante a ONU para

obter autorização e conseguir levar adiante o processo de elaboração de uma convenção com características específicas, que atendessem ao segmento e que pudessem realmente desencadear ações concretas. Coube ao México, em 2001 apresentar à ONU a primeira versão do texto que obteve a aprovação definitiva em 2006 e que foi promulgado em maio de 2008.

Nesse documento (BRASIL, 2007, p. 445) há o reconhecimento de que

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

O reconhecimento dessa situação desencadeia outras considerações sobre a questão da deficiência, como a discriminação por motivo de deficiência, a diversidade e a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, até mesmo as que requeiram apoio mais intensivo, a importância da autonomia, da independência individual e da liberdade de fazer as próprias escolhas, que as pessoas com deficiência possam participar ativamente das decisões relativas a programas e às políticas, incluindo as que lhes dizem respeito. Por último, na constata-se que apesar dos diversos instrumentos e compromissos já celebrados no âmbito da cooperação internacional, e no interior dos Estados-partes, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar as barreiras contra a sua participação como membros da sociedade e ocorrem violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo. A ONU elaborou e aprovou então, um texto com cinquenta artigos, no qual os governos do Estados-partes são signatários e se posicionam contra essa situação.

A convenção, com base nesses pressupostos, estabelece como princípios: a) respeito pela dignidade inerente de independência, livre escolha e autonomia individual; b) a não-discriminação; c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) a igualdade de oportunidades; f) a acessibilidade; g) a igualdade entre o homem e a mulher; h) o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência pelo seu direito a preservar sua identidade.

Na estrutura do documento final, elaborado pela convenção, dois itens interessam particularmente ao objeto de estudo deste trabalho: o primeiro, o artigo

19 – Vida independente e inclusão na comunidade – por entender que a escola pertence a uma comunidade e o segundo, o artigo 24 – Educação – por estar diretamente ligado à inclusão escolar.

No artigo 19, o reconhecimento de que as pessoas com deficiência têm igual direito de viver na comunidade como as demais pessoas leva ao pressuposto de que os Estados-partes deverão tomar as medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiências o pleno desfrute desse direito e a sua plena inclusão na comunidade. Igualmente deve-se assegurar que elas tenham o direito a escolher o seu local de residência, com quem morar e que não sejam obrigadas a residir em determinada região em detrimento de sua escolha. O artigo 19 (BRASIL, 2007, p.452), estabelece ainda que as pessoas com deficiência devem ter acesso a uma variedade de serviços de apoio em domicílio ou em instituições residenciais, e seu item c, dispõe que “os serviços e instalações da comunidade para a população em geral estejam disponíveis às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, e atendam às suas necessidades”.

O artigo 24 (BRASIL, 2007), que trata especificamente a questão da educação, dispõe, primeiramente, que haja o reconhecimento dos Estados-partes sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, considerando que, para a realização desse direito sem discriminação, é necessário assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, que se pautem nos seguintes objetivos: a) pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima; b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos das pessoas com deficiência; c) a participação efetiva em uma sociedade livre, e, para a realização desse direito deve ser garantido a não-exclusão do sistema educacional sob a alegação da deficiência; o acesso a um ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade; e, adaptações de acordo com as necessidades individuais e efetivas medidas individualizadas de apoio.

A aproximação com os serviços de apoio, tanto no artigo 19 quanto no 24, indica um quadro contraditório, no qual a premissa da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da sua vida escolar, mas, em relação aos serviços de apoio, que eles devem ser realizados em um local fora da escola, com as características da segregação típica da educação especial. Deve-se ressaltar que a educação especial com o objetivo de completar a ausência do

Estado no tocante a recursos e capacitação dos professores da rede regular é necessária, mesmo compreendendo que esses atendimentos especializados não substituem a educação. Acrescente a esse quadro o fato que ainda tanto os professores quanto as escolas não estão preparados para o recebimento de todas as pessoas com deficiência, justificando-se dessa forma, a necessidade da escola especial.

Há também a preocupação com as habilidades específicas necessárias à vida e o desenvolvimento social, com o fim de possibilitar à pessoa com deficiência uma plena e igual participação na educação, o que há de ser garantido pelo ensino do Braille, pela escrita alternativa, pela aprendizagem de línguas de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda e da educação de crianças cegas.

A fim de contribuir para a consecução dos direitos, a convenção ressalta que se faz necessário, tomar medidas apropriadas com o objetivo de contratar professores com deficiência, professores habilitados para o ensino das particularidades de cada tipo de linguagem, e capacitação de professores, profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

2.2 Marcos nacionais

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998, p. 116), construída após anos de debate, em seu capítulo III, seção 1 – Da educação, art. 205, dispõe que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base nesse pressuposto, o Estado brasileiro, deve garantir à pessoa com deficiência o seu direito à educação em escolas regulares. Esse compromisso vai além e abre portas ao movimento da inclusão bem como, segundo Luz (2003, p.12), a “uma política de respeito às diferenças individuais, o que

representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam os alunos com deficiência”.

Para Mantoan (2006, p. 199), a Constituição promove avanços também ao proclamar a dignidade e a cidadania como aspectos prioritários da República e é “um marco na defesa da inclusão escolar”. Porém, de uma forma ainda dúbia, fomenta a inclusão, dando garantias ao acesso e permanência de qualquer aluno na escola, mas, de outro lado, de acordo com o inciso III do art. 208 (BRASIL, 1998, p. 117), dispõe que as pessoas com deficiência devem receber “atendimento educacional especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino”, sem deixar claro o significado do termo preferencialmente. A LDBEN (BRASIL, 1996), também utiliza o termo em questão.

Desencadeada pela Constituição de 1988, a lei nº 7.863, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2006), como premissa para o cumprimento das disposições constitucionais vem instituir-se em sua aplicação e interpretação, os valores básicos da igualdade e tratamento, de oportunidade e de justiça social, primando-se pelo respeito à dignidade da pessoa humana. As normas previstas por essa lei, visam garantir às pessoas com deficiência ações governamentais e demais disposições constitucionais que lhes são atribuídas, estabelecendo também à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), as suas competências. Essa lei foi regulamentada em 20 de dezembro de 1999, pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 2006).

Ao regulamentar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, o decreto institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiências. Para o documento (BRASIL, 2006, p. 193), na nova política, há um conjunto de orientações normativas, cujo objetivo é assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”.

Consta no corpo do texto do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 2006), onze capítulos e sessenta artigos, os quais abordam, como elementos centrais, definições sobre deficiências, princípios, objetivos, políticas relacionadas à saúde da pessoa com deficiência, acesso à educação e trabalho e acessibilidade.

Os princípios preconizados pelo documento visam estabelecer o desenvolvimento de ações conjuntas, mecanismos e instrumentos legais entre o Estado e a sociedade civil, com o objetivo de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto sócio-econômico e cultural. Há também uma

preocupação com o respeito às pessoas com deficiência e com a igualdade de oportunidades na sociedade, por meio dos direitos que são assegurados a essas pessoas.

No concernente à educação, a política específica para a pessoa com deficiência o seu contexto neoliberal, pois no parágrafo 1º, do art. 24 (BRASIL, 2006, p. 200), dispõe que a matrícula é “compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino”, e no parágrafo 1º, do inciso IV (BRASIL, 2006, p. 200), estabelece que educação especial constitui “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”. Os termos e expressões *preferencialmente*, *capazes de se integrar*, não atendem aos pressupostos da inclusão e novamente volta à tona a questão do Estado mínimo, pois, o documento ao posicionar a inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade de educação escolar e que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, deveria resguardar a oferta de vagas no ensino regular para todos, indistintamente.

Nos demais níveis de ensino, superior e profissional, o documento traz orientações normativas para o seu pleno desenvolvimento, haja vista que é instituído que a inclusão perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, criando as condições para o acesso escolar e garantia de permanência da pessoa com deficiência.

Tanto a Constituição Brasileira, como a Lei nº 7863, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2006) são anteriores ao ano de 1990, porém, pela proximidade com a referida década, não podem ficar sem serem citadas, pois constituem uma importante etapa para o entendimento dos demais textos legais.

Com base nesses referenciais, pretende-se buscar, no contexto brasileiro o pensamento e as políticas públicas em relação à inclusão escolar da pessoa com deficiência, com a análise dos principais documentos oficiais expedidos após promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), dispostos em forma de leis, decretos e resoluções.

2.2.1 As leis, decretos e resoluções brasileiras e a inclusão escolar

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a sua proteção integral, considera criança, para os efeitos da lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos. A relação estabelecida por essa lei com as pessoas com deficiência é expressa no art. 11, parágrafo 1º (BRASIL, 2006, p. 30), que estabelece o seguinte:

É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde. § 1º – A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Ao estabelecer uma política para a criança, e ao considerar o atendimento especializado como um direito, mesmo com ações tímidas no interior de um contexto macro, parece haver um respaldo à causa das pessoas com deficiência.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu um novo momento na construção do movimento da inclusão brasileira, pois os termos da lei, segundo Neves (2006b, p.109), tiveram uma “grande influência da Declaração de Salamanca”.

Saviani (1999) considera que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser entendida como a Carta Magna da educação brasileira. Ela é, em todo contexto educacional, a maior lei educacional do país e é diretamente responsável pela ordenação das linhas da educação brasileira.

Porém, David (2003, p. 48) observa em relação a LDBEN (BRASIL, 1996), que essa legislação “além do seu caráter antidemocrático, caminhou na contramão de princípios e dos vários pressupostos emancipatórios defendidos pelos movimentos sociais para o estabelecimento de uma nova política educacional para a sociedade brasileira”. Segundo o autor, ela foi construída de forma autoritária, sem dar voz aos movimentos de educadores e entidades científicas, educacionais, sociais e políticas, que apresentavam uma concepção distinta do modelo estabelecido.

A LDBEN (BRASIL, 1996) promoveu avanços no contexto sócio-educacional no tocante à inclusão, pois apóia-se no princípio do direito universal à

educação para todos e apresenta mudanças significativas em relação as leis anteriores. Dentre elas, pode-se destacar a inclusão da educação física na educação infantil (creches e pré-escolas) e o fato de o capítulo V, tratar especificamente da educação especial.

Conceitualmente, segundo Denari (2006, p. 36), o termo Educação especial é

tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação deferente, que caminha paralelamente à educação geral, comum, de tal forma que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência ou incapacidade era segregado e enviado a um centro de ensino especial ou classe especial.

Atualmente alguns autores fazem uma nova interpretação da expressão por considerarem que a educação especial é parte da educação básica e geral, fazendo que esse novo modo de conceber, possa permitir à escola, por meio de novas responsabilidades e organização, a aprendizagem de conteúdos significativos e específicos de cada nível educativo (DENARI, 2006).

O capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 16), logo no seu início, art. 58, define educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No documento legal, o termo *preferencialmente* volta à tona, contrapondo-se aos pressupostos da inclusão, contidos nos documentos anteriores analisados, segundo os quais todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular.

O parágrafo 1º do mesmo artigo estabelece que “há ver, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às particularidades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 16). Segundo a cartilha *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (BRASIL, 2004, p. 8), lançada em 2004, pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, esse serviço de apoio pode ser compreendido como uma extensão

ou seja, aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

O parágrafo citado faz uma clara referência a particularidades como Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao aprendizado do Braille, além de mencionar

outros instrumentos decorrentes das inovações tecnológicas, como computadores e outros aparelhos de comunicação. Por fim, a cartilha esclarece que o advérbio *preferencialmente*, utilizado tanto na Constituição como nos outros documentos, refere-se, então, a esse tipo de atendimento.

No tocante à formação de professores, a LDBEN (BRASIL, 1996, p. 17), em seu art. 59, inciso III, dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimentos especializados, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

É possível observar que a LDBEN (BRASIL, 1996), assim como a Constituição brasileira (BRASIL, 1998, p.117), apesar de trazerem o advérbio *preferencialmente*, quando mencionam que as pessoas com deficiências “devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino”, permitem entender que o atendimento especializado não deve substituir a educação regular de ensino, pois nada mais é do que um termo utilizado para designar um serviço que complementa particularidades já mencionadas, como Libras, Braile e outras.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no item 8 (BRASIL, 2006, p. 157), apresenta uma discussão sobre a educação especial. O PNE considera que em decorrência das disposições estabelecidas pela Constituição brasileira de 1988 relativas ao direito das pessoas com deficiência receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998, art. 208, inciso III), duas questões são pertinentes – o direito à educação, comum a todas as pessoas e, o direito de receber essa educação sempre que possível com as demais pessoas. Porém, apenas tangencia o assunto, ao afirmar que “legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento” (BRASIL, 2006, p. 157). Para tais formas de atendimento, as políticas mais recentes têm indicado as seguintes situações possíveis para organização do atendimento dessas pessoas: sala de recursos e escola especial, contrapondo-se assim, aos pressupostos da inclusão.

A respeito dessa contradição, há no documento do PNE (BRASIL, 2006, p. 160) uma constatação inerente entre o discurso e a prática, pois ressalta que

a integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz [...] há pelo menos uma década. Mas apesar desse relativamente logo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

Há, ainda, na estrutura do mesmo documento, considerações acerca dos objetivos e das metas para a educação especial.

A qualidade de ensino é abordada como um dos objetivos centrais do PNE e, como elemento para essa melhoria, que só pode ser alcançada caso se promova uma formação de professores que conjugue ao mesmo tempo um processo de valorização do magistério com uma política que prime pela formação inicial sólida.

No campo das resoluções, a do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2006), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica, assegurando o direito ao atendimento escolar desses alunos desde a educação infantil, a ser realizada em creches e pré-escolas, e os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2006, p. 283), em seu art. 3º, define educação especial como

modalidade da educação escolar [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educando que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com base nesse pressuposto, está explícito no parágrafo único do artigo 3º (BRASIL, 2006), o entendimento de que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, o qual há de ser constituído com recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Como modalidade da educação básica, a educação especial tem como premissa fundamental, considerar situações singulares de ensino e aprendizagem, o

perfil, as condições bio-psicossociais e a faixa etária dos alunos, pautando-se por princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar ao aluno: a) dignidade humana; b) a busca da identidade própria de cada educando e a valorização das suas diferenças, bem como o reconhecimento das suas potencialidades; c) o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania.

O perfil do educando com necessidades educacionais especiais, segundo definição da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 5º (BRASIL, 2006, p. 284), diz respeito aos alunos que apresentarem

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

O atendimento desses alunos, quando realizado em classes comuns do ensino regular, deve prever e prover que haja professores de classe comum e da educação especial, capacitados e especializados, ou o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, podendo os serviços de apoio pedagógico especializados efetuar-se em salas de recursos, e serem utilizados como complementação ou suplementação curricular, por meio de procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2006) faculta também a criação de classes especiais, baseadas na legislação vigente – LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – para o atendimento, em caráter transitório, de alunos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem e condições de comunicação e sinalização diferenciadas, isto é, que necessitem de ajuda e apoio intensos.

Por último, nas ações inclusivas preconizadas oficialmente, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2006, p. 189), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), definindo-a como uma

forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A lei estabelece que tanto o poder público quanto as empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir e apoiar o uso e difusão de Libras. Cabe ao sistema educacional, disposto em todos os âmbitos, garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em níveis médio e superior, para garantir o ensino de Libras.

O Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005 (BRASIL, 2006, p. 237), regulamentou composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), órgão colegiado integrante da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Seesp), cuja competência se dá no âmbito da proposição, acompanhamento e avaliação das políticas públicas afirmativas da promoção da igualdade e da proteção dos direitos individuais e coletivos de grupos sociais e étnicos afetado pela discriminação.

3 A inclusão no estado de Goiás

O estado de Goiás construiu o seu caminho referente a educação de pessoas com deficiência, diferentemente do governo federal, que, segundo Makhoul (2007, p. 37), passou demonstrar “preocupação [...] com a educação das pessoas com deficiência [...] somente no final da década de 1950”, período em que começou a investir na criação de escolas especiais.

Almeida (2003) observa que no estado de Goiás, não existem registros oficiais anteriores ao ano de 1953, no que diz respeito ao atendimento educacional de pessoas com deficiência. O primeiro ato nesse sentido concretizou-se com a criação do Instituto Pestalozzi, no ano de 1953. Após a sua inauguração, em 1955, tornou-se a única instituição pública, até os meados dos anos de 1970, a realizar, no estado, esse tipo de atendimento.

Em 1973, o governo estadual efetivou uma ação, para dar suporte à criação de um órgão que fosse responsável pela educação de pessoas com

deficiência. Segundo Makhoul (2007, p. 37), trata-se da implementação da “Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação [...]”, que, a partir do ano de 1976, passou a desenvolver as suas funções como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau.

Nesse contexto, foram criadas classes especiais no ensino regular, nas quais a possibilidade de integração de pessoas com deficiência e os demais alunos era o paradigma ideal e o processo de adaptação dos alunos considerados especiais, dependia somente deles, não cabendo à escola nenhuma transformação, preparação ou adaptação para recebê-los, prática que se tornou comum em muitas escolas regulares de todo estado (MAKHOUL, 2007).

Esse quadro e, concomitantemente, essa estrutura, perpetuaram-se até o ano de 1982, quando, no que diz respeito às políticas públicas, ocorreram alterações na estrutura administrativa, sendo criada a Unidade de Ensino Especial, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, por meio da Portaria nº 1.674. É possível identificar naquele período um aumento do número de classes especiais no ensino regular em muitos municípios, bem como o início ao atendimento precoce de alunos, desde a pré-escola até o segundo grau, atual ensino médio, a profissionalização de alunos que apresentassem deficiência e, por último, também o atendimento à pessoa superdotada (altas habilidades). Ressalta-se que a intenção era buscar um modelo de educacional, contrapondo-se ao modelo clínico, que visava o atendimento terapêutico (ALMEIDA, 2003).

A Unidade de Ensino Especial foi extinta no ano de 1987, por ocasião da criação da Superintendência de Ensino Especial (Supee), ligada diretamente à Secretaria Estadual de Educação, e que passou a gozar de maior autonomia financeira e administrativa, podendo expandir o seu atendimento, incluindo a abertura de novas escolas especiais na rede pública.

Nos anos compreendidos entre 1987 e 1998, Almeida (2003) citado por Makhoul (2007), observa que mesmo após essa conquista, em termo de concepção, a Supee não promoveu alterações significativas no seus atendimentos, pois eles ainda mantinham o caráter segregador, mesmo funcionando no ensino regular.

A partir do ano de 1999, ocorreu uma mudança, tanto no âmbito de nomenclatura, passando a Supee a chamar-se Superintendência de Ensino

Especial (Suee), quanto na concepção da educação das pessoas com deficiência. As principais alterações foram: a) extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico – responsável pelo diagnóstico e encaminhamento prévio às escolas; b) articulação com outras superintendências, dentre elas a de Ensino Profissional e a da Cidadania e Trabalho do Estado, com a finalidade de encaminhar essas pessoas para a profissionalização e o trabalho, no âmbito do próprio estado; c) parcerias com secretarias estaduais e municipais de saúde, para dar encaminhamento à atendimentos clínicos, em casos de necessidades desses serviços; d) desenvolvimento do Projeto de Unidades de Referência, por meio da reestruturação das escolas especiais estaduais e das escolas conveniadas; e) maior apoio das equipes multidisciplinares (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos – setor de apoio) às escolas que haviam optado por se tornarem unidades inclusivas e de referência; f) começo da extinção de classes especiais (com o retorno desses alunos para as classes comuns) e o encaminhamento de alunos que apresentavam deficiência, das escolas especiais para a ensino regular (ALMEIDA, 2003).

No dia 9 de outubro de 2000, o governo do estado de Goiás, lançou, em solenidade no Centro de Convenções do Estado de Goiás, Teatro Rio Vermelho, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi). Segundo GOIÁS/SEE/SUEE (2000, apud Makhoul, 2007, p.41), com a intenção de reformulação da política de educação estadual especial e numa perspectiva

de torná-la mais eficaz e moderna, adotando como premissa básica a filosofia de educação inclusiva voltada não só ao aluno da educação especial, mas a todos, sem qualquer distinção e capaz de contribuir de maneira significativa para o crescimento da qualidade do ensino no Estado de Goiás.

Esse programa, segundo GOIÁS/SEE/SUEE (2000, apud Makhoul, 2007, p.41), apresentava como objetivo geral, na consecução de seus programas

implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo as necessidades resultante da diversidade de pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos.

Inicialmente, o Peedi era composto por dez projetos: a) Projeto Hoje, proposta de atendimento educacional hospitalar, cujo público alvo eram crianças, jovens e adultos internados para tratamento prolongado de saúde; b) Projeto Caminhar Juntos, que estabelecia parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) por meio das SUEE, e as secretarias municipais de educação, para capacitação de recursos humanos, definição de estratégias, diretrizes e orientação, voltadas para ações de divulgação e disseminação da política de ação inclusiva; c) Projeto Prevenir, com atuação no âmbito das unidades escolares, buscando parcerias entre elas e entidades governamentais e não-governamentais, sobretudo no campo da realização de ações no campo da saúde, com trabalhos de educação, prevenção e detecção de deficiências; d) Projeto Comunicação, cujo objetivo básico era a inserção dos alunos com necessidade de comunicação diferenciada na rede regular, garantindo-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, por meio do uso da Língua de Brasileira de Sinais (Libras); e) Projeto Depende de Nós, que buscava a aproximação da família da pessoa com deficiência e a escola, proporcionando uma co-responsabilidade entre as duas partes, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem; f) Projeto Despertar, cujo intuito era contribuir para mudança na prática pedagógica em relação ao atendimento de alunos com altas habilidades (superdotado), proporcionando à escola, a possibilidade de mobilização, de atitudes pedagógicas até recursos materiais; g) Projeto Espaço Criativo, com a proposta de utilização das várias linguagens artísticas como ferramentas para aprendizagem; h) Projeto Re-fazer, com o objetivo de estruturar, implantar, acompanhar e avaliar o atendimento de pessoas com autismo, e também outras possibilidades que levassem ao atraso no desenvolvimento, possibilitando a sua inclusão na rede regular de ensino; i) Unidades de Referência, o projeto visava oferecer suporte para os alunos que apresentassem comprometimentos acentuados, e que escolas regulares não estivessem preparadas para atendê-los. Esses atendimentos deveriam ser feitos em escolas especiais, se eram organizados em três níveis – Setor I (atendimento clínico não-hospitalar), Setor II (subsídio a professores nas escolas inclusivas e auxiliar o Setor III, com orientação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais das escolas inclusivas). O Setor III (cuidava da caracterização do alunado com graves comprometimentos, e garantia do domínio de habilidades definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Especial; e j) finalmente, o último

projeto, a Escola Inclusiva, com o objetivo de desenvolver um novo paradigma, fundamentado no respeito à diversidade humana, passando pela ressignificação dos processos educacionais e a ampliação das possibilidades de aprendizagem (MAKHOUL, 2007).

Com o lançamento do PEEDI, em 2000, algumas modificações na Suee, em termos de estrutura organizacional/administrativa foram efetuadas, e também, acrescido alguns novos projetos na proposta original, dentre eles: a) o Projeto Sala Alternativa, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) em outubro de 2004 – com a finalidade de atender a jovens e adultos com necessidades educativas especiais, remanescentes ou não das salas especiais e aos quais não foram oportunizados os atendimentos adequados às suas necessidades; b) Centro de Atendimento à Diversidade, lançado em 2006 – projeto que propunha um redimensionamento das unidades escolares especiais, em relação ao perfil de atendimento e estrutura funcional, objetivando a implementação de atendimentos específicos a alunos, profissionais da área educacional, família e comunidade em geral; e c) em 2006, em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), em razão da obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/2000, o ensino de história e cultura afro-brasileira, a elaboração de uma apostila e DVD, que serão divulgados a partir do ano de 2007, nas escolas da rede de ensino pública de Goiás (MAKHOUL, 2007).

Quanto à educação física, Makhoul (2007, p. 51) ressalta

a inexistência de referências à disciplina no Peedi. Apesar de estar prevista no Projeto Escola Inclusiva a viabilização de equipamentos específicos para a EF adaptada, não houve explicitamente preocupação com as suas especificidades no que se refere a necessidade de profissionais de apoio durante as aulas de EF nas escolas, visto que, no que diz respeito às outras disciplinas tidas como intelectuais, está prevista a contratação de professores de apoio para as turmas que apresentam alunos com deficiências graves.

Portanto, pode se constatar que essa importante área do conhecimento humano e, que pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de ações inclusivas no Peedi, não foi privilegiada como as demais. Ainda não se percebeu a sua devida importância e os seus professores, ao que parece, não despertaram e, muito menos, se mobilizaram para reivindicar uma participação mais efetiva.

CAPÍTULO III

A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO NO ESTADO DE GOIÁS

1 Percorso metodológico

A leitura sobre as IES públicas que se propõe investigar é derivada dos dados obtidos por meio de uma análise de conteúdo e documental (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003; LUDKE e ANDRÉ, 1986), feita com base em documentos oficiais, selecionados na pré-análise (BARDIN, 1977). Essa leitura é enriquecida por entrevistas semi-estruturadas (SZYMANSKI, 2002; LUDKE e ANDRÉ, 1986), com informações que não foram possíveis de serem extraídas dos documentos, objetivando uma melhor compreensão das IES e sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Participaram deste estudo três IES públicas, de âmbitos e regiões diferenciadas, permitindo, assim, ao autor deste trabalho fazer uma leitura, por meio de documentos oficiais e também entrevistas com os coordenadores de cursos, de realidades sociais distantes e diferentes.

Após a delimitação do campo de pesquisa, foram contatados, a partir de março de 2007, os respectivos coordenadores de curso¹⁸ para início dos estudos dos documentos norteadores de cada instituição, expressos no projeto político-pedagógico (PPP), bem como para a articulação de entrevistas posteriores que

¹⁸ Conforme autorização expressa em termo de compromisso, apresentado no apêndice A.

elucidassem ou complementassem a análise documental. As entrevistas foram realizadas no final do mês de junho e início de julho de 2007.

Para a realização das entrevistas¹⁹, utilizou-se um roteiro básico diferenciado em alguns pontos para cada, elaborado com questões desencadeadoras (SZYMANSKI, 2002) obtidas com das leituras flutuantes e aprofundadas (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003) dos documentos norteadores dos cursos.

Em relação ao método utilizado nesta pesquisa, concorda-se com Gatti (1999, p. 63) que afirma que esse “não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Portanto, optou-se por utilizar como referencial para a construção deste estudo a abordagem qualitativa²⁰, preconizada por Ludke e André (1986), a qual, conforme afirmam as autoras, no cenário da pesquisa educacional brasileira vem conquistando gradativamente maior número de adeptos.

Há que se ressaltar que existem críticas a essa abordagem, em razão de gerar dúvidas acerca do que realmente caracteriza uma investigação qualitativa e, ainda, em virtude da confusão provocada pelos termos utilizados para a sua identificação. Ludke e André (1986, p. 11) assinalam que, muitas vezes, esses termos²¹ são “empregados indevidamente ou como equivalentes”. Porém, há que se ressaltar que essa abordagem apresenta algumas características interessantes, pois possibilitam:

- a) proporcionar uma observação naturalista e sem controle das variáveis;
- c) pautar-se na subjetividade dos dados colhidos;
- d) ao pesquisador estar próximo aos dados, em uma perspectiva que praticamente permite *olhar de dentro* as situações pesquisadas;
- e) um caráter exploratório, descritivo e indutivo;
- f) apresentar uma visão holística;
- g) assumir uma realidade dinâmica;
- h) buscar dados em um ambiente natural tendo o pesquisador como o seu principal instrumento;

¹⁹ Ver apêndices B, C e D

²⁰ Por meio da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com entrevista e análise documental.

²¹ As autoras referem-se a termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo.

- i) finalmente, sua validade está na consistência, realidade, riqueza e profundidade dos dados²².

No percurso metodológico desta pesquisa optou-se por delinear uma direção segura conforme os mais altos padrões ético e metodológicos da pesquisa qualitativa preconizada por Ludke e André (1986), pois tanto na análise documental quanto no trato com pessoas no tocantes a questões éticas, obedeceu-se aos pressupostos mais significativos existentes na literatura sobre a pesquisa.

Para Franco (2003), o ponto de partida de toda análise de conteúdo é inexoravelmente a mensagem que apresenta como finalidade básica o entendimento das diversas formas com que o sujeito se inscreve no texto.

Mais especificamente para opção metodológica adotada, a análise que a autora aconselha é a verbal, pois suas duas áreas, a oral e a escrita²³, enquadram-se perfeitamente nos objetivos propostos ou seja, analisar os PPPs dos cursos de Educação Física das IES públicas escolhidas, com o intuito de encontrar elementos manifestos ou subjacentes que permitam afirmar ou negar a existência de interface entre a formação docente e a inclusão, ou ainda, descobrir que, no processo de formação, ainda não ocorreu o momento exato para solidificar esse tipo de conhecimento.

Nesse sentido, por meio das entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores, buscaram-se inferências acerca do que eles percebem nos documentos, em relação a formação docente e sua interface com a inclusão e o que realmente tem sido feito, nos cursos e nas atividades extra-curriculares com objetivo de alcançar o tema inclusão.

Franco (2003) adverte que o primeiro cuidado ao realizar a análise de conteúdo, deve-se dar no momento de identificar as inferências, pois elas podem indicar a concepção de quem emite ou recebe as informações permitindo, dessa forma, apreender o ponto de vista de a partir do emissor ou receptor.

Para a análise de conteúdo, Franco (2003, p. 33) sugere como pressuposto básico que o pesquisador tenha um roteiro, um projeto sólido, evitando

²² Anotações de aula da disciplina Pesquisa Educacional, ministrada no curso de Mestrado em Educação – MINTER, em Rio Verde-GO, em 28 de outubro de 2006, pela professora doutora Maria Hermínia M. da S. Domingues. Referências básicas dos itens citados, conforme o programa do curso (DOMINGUES, texto mime; HAGUETTE, 1987; LUDKE E ANDRÉ, 1986)

²³ A oral é apresentada por meio da entrevista e a escrita, pela análise dos documentos oficiais, como o PPP.

assim o que ela chama de “expedição de pesca”²⁴. Todo projeto deve ter os seus objetivos traçados anteriormente, que, no caso, desta pesquisa segue uma linha reta e direcionada para a leitura dos PPPs.

Bardin (1977) assinala como referência para a organização de trabalhos de análises de conteúdo que para uma boa seqüência, devem ser respeitados os seguintes passos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Essa análise, preconizada por Bardin (1977) e Franco (2003), auxiliou a busca de elementos quantitativos relativo a palavras, temas e mensagens, subjacentes ou manifestas nos documentos, com a finalidade explícita de completar este estudo, com elucidação da freqüência com que os temas aparecem no documento. Para Bardin (1977, p. 115), uma análise qualitativa “não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retirados de maneira não frequencial”. A autora afirma que a característica básica da análise qualitativa é que sempre que uma inferência for realizada ela deverá fundamentar-se em índices referentes ao tema, palavra ou personagem.

A escolha de documentos para a análise é embasada na proposta de Franco (2003) que observa como critérios: a) uma busca exaustiva de documentos; particularmente, neste estudo, em razão da objetividade do projeto de pesquisa, direcionava-se exclusivamente para os documentos norteadores das IES; b) representatividade; foram selecionados apenas documentos oficiais; c) homogeneidade; foram solicitados, em todos os casos, os mesmo tipos de documentos.

Em relação à análise documental propriamente dita, Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Phillips (1974), citado por Ludke e André (1986, p. 38), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, incluindo-se desde leis a arquivos escolares.

Guba e Lincoln (1981), citados por Ludke e André (1986) pontuam que existe uma série de vantagens e críticas na utilização de documentos em

²⁴ Exploração aleatória, sem um caminho definido previamente.

pesquisas. Em relação às vantagens, os autores observam que são eles fonte rica e estável, persistem ao longo do tempo, seu custo geralmente é baixo, permitem a retirada de evidências que possam fundamentar afirmações ou declarações do pesquisador, podem ser consultados inúmeras vezes e também servir de base a múltiplos estudos. Quanto às críticas, os autores afirmam que as mais comuns são para alertar que os documentos não são amostras representativas dos fenômenos estudados, apresentam falta de objetividade e validade questionável, e, por último, os autores salientam que a escolha dos documentos pelo pesquisador pode ser feita de forma arbitrária, de maneira a ressaltar aspectos e temáticas de acordo com o seu interesse.

A entrevista semi-estruturada é fundamentada na criação de categorias (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Bardin (1997, p. 117) pontua que a categorização deve ser entendida como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero”.

Para Ludke e André (1986), não existem normas e procedimentos fixos para elaboração de categorias, podendo o pesquisador definir elementos, com base em um quadro teórico consistente, para melhor direcionar um aporte inicial mais relevante e seguro no momento de agrupar as informações.

Bardin (1997) ainda afirma que esse agrupamento é efetuado pela ligação das características comuns, existentes entre os elementos. Franco (2003) também confirma esse pressuposto e pontua que, após a definição das unidades de análise, é o momento ideal para se definir as categorias.

Franco (2003) considera a criação de categorias como o *ponto crucial* da análise de conteúdo. Trata-se de um processo complexo e muito desafiante, uma vez que as categorias podem ser estabelecidas *a priori*, a opção deste estudo, ou seja, podem ser predeterminadas em razão de uma busca ou resposta específica do investigador; ou podem ser criadas *a posteriori*, emergindo das análises. A formulação de categorias a posteriori, segundo Franco (2003, p. 53), “emergem da ‘fala’ , do discurso, do conteúdo [...] e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Segundo Franco (2003), há também uma outra vantagem nesse método, pois uma enorme quantidade de dados novos, diversificados, podem aparecer. Apesar da vantagem, optou-se por criar as categorias *a priori*, em virtude de elas permitirem ao pesquisador preparar uma maior quantidade de

questionamentos anteriormente à realização das entrevistas com os coordenadores de curso.

1.1 Definindo as categorias a serem analisadas

A definição das categorias deu-se em razão de pontos comuns que aparecem em todos os documentos oficiais. Esses pontos foram extraídos durante a leitura flutuante e, posteriormente, permitiram elaborar o roteiro de entrevista.

Quanto a essa categorização, a opção recaiu primeiramente na *caracterização do Curso*, como forma de compreender e apresentar o objeto analisado, pois há significativas diferenças entre cursos de formação de professores e cursos de graduação, apresentando cada um sua identidade e particularidades. Portanto, como este estudo trata da formação inicial de professores de Educação Física, não se poderia incorrer em erros como analisar um curso de formação de graduados. Outros fatores, como a questão de reformas curriculares, carga horária, estágio, duração do curso, trabalho de conclusão e objetivos de curso, são indicadores menores, porém fornecem as informações necessárias para a melhor compreensão da realidade de cada curso.

Em um segundo momento, buscamos no *Perfil docente* os elementos para entender como funciona o curso, a direção que ele segue por meio da formação de seus docentes e as suas relações com o documento norteador. Também foi feito um levantamento acerca da formação dos docentes, com a finalidade de compará-la com a legislação vigente, ou seja, com a LDBEN (BRASIL, 1996) e, também, a qualificação do quadro docente como uma forma de proporcionar uma formação sólida.

Posteriormente, o estudo do *perfil do futuro profissional*, tema presente em todos os documentos, leva a entender a contraposição ou não a um modelo histórico de formação de professor de educação física, voltada para uma prática de desenvolvimento da saúde dos alunos, manutenção da ordem e do civismo, da segurança nacional, ora vinculado-se às correntes higiênicas, eugênicas, ora às correntes higiênicas e militares. Não se pode deixar de registrar também o trabalho de disciplinarização de corpos utilizados por essa prática em favor do processo

produtivo e o posicionamento em prol de uma formação de um tipo de professor com competências para a atuação social e crítica.

Os *pressupostos teóricos* definidos e adotados pelo coletivo do curso são indicadores pertinentes ao tipo de formação oferecida, haja vista que, por meio das concepções acerca de formação, das teorias utilizadas, da inserção do curso como área do conhecimento e das bibliografias adotadas pode-se fazer uma correlação entre o que se propõe e o que é feito no período da formação.

Em relação ao *currículo*, o foco principal da análise é a pesquisa dos elementos que possam auxiliar a formação do aluno no tocante à discussão sobre a inclusão, porém, não se pode deixar de fazer referência às palavras de Silva (2004, p. 15) que esclarece acerca das teorias do currículo:

[...] a pergunta 'o que?' nunca está separada de uma outra importante pergunta: 'o que eles ou elas devem se tornar?'. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta 'o que?', na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas tóricas educacionais críticas. A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Essa teoria leva ao posicionamento contrário aos currículos reprodutivistas e mecanicistas, bem como a apoiar nas teorias relativas ao currículo as questões de identidade e subjetividade inerentes a uma formação sólida.

Afirmando esse pressuposto, David (2003, p. 124), citando o Parecer nº 9/CNE/01, reconhece aspectos positivos contidos nesse, dentre os quais, os relacionados com "o reforço do princípio de uma formação inicial de professores da educação básica, de nível superior, em cursos de licenciatura plena com terminalidade e identidade próprias".

Dentro desse contexto, David (2003, p. 124) assinala que, atualmente, na formação em Educação Física "existe um tipo de projeto curricular que aponta uma concepção epistêmica, na qual a noção de competência se torna nuclear em todo o processo de formação, na estrutura e na avaliação do currículo. Isto tanto vale para o projeto de formação de professores licenciados, ou mesmo para formar graduados bacharéis".

Também, no decorrer das análises, a compreensão de que o *currículo oculto* se processa nos cursos, e que todos os cursos pesquisados são de formação de professores, procurou-se identificar como a IES trabalha o fitness. Sabe-se da grande repercussão no meio dos acadêmicos dessa modalidade de prática e, de uma forma geral, na própria sociedade, com mega-eventos e de existência de cursos de capacitação em forma de receita de como fazer, oferecendo certificados traduzidos em horas-aula que conferem um certo *status* aos seus portadores, seduzindo assim uma boa parte dos acadêmicos a procurar no mercado uma ocupação nessa área.

A questão dos elementos que permeiam a formação inicial, inerentes à discussão relativa à inclusão, diversidade e identidade, é compreendida na perspectiva de novas possibilidades para desencadear uma prática pedagógica, voltada para a aceitação das diferenças, o respeito a diversidade e o acolhimento, e os conceitos estabelecidos por Mantoan (2006), sobre a inclusão são a referência para fundamentação do tema na formação do professor de educação física.

A presença de aspectos objetivos e subjetivos, nos documentos oficiais, que referente a essa categoria, permitiu também a compreensão de sentido e ações, tanto no do currículo oficial como do oculto, no que diz respeito à existência de uma política de aceitação e de comprometimento com a formação inicial de professores.

Amparado na teoria, elaborou-se a seguir o quadro 1, contendo, à esquerda todas as categorias amplas ou molares e à direita, indicadores menores, os quais podem ser denominadas moleculares (FRANCO, 2003, p.54). O percurso metodológico das entrevistas guia-se pelas categorias formuladas, extraídas da leitura flutuante e da leitura aprofundada dos textos, uma vez que todas seguem as mesmas categorias.

CATEGORIAS AMPLAS (MOLARES)		INDICADORES
01	Caracterização do curso	Documento norteador, criação, reformas, carga horária, duração, exigências e objetivo .
02	Perfil dos docentes	Perfil do coordenador, análise do conteúdo do PPP acerca de pressupostos docentes, LDBEN e docência, titulação, os docentes e suas relações com o PPP e identidade do curso e os docentes.
03	Perfil do futuro profissional	Identidade e formação, eixo epistemológico da formação, competências, perfil do futuro profissional, processo educacional.
04	Pressupostos teóricos	Marco conceitual, bibliografia, concepção de formação, área de posicionamento do curso e concepção de universidade.
05	Currículo	Eixo epistemológico do currículo, concepção de currículo e currículo oculto.
06	Inclusão	Análise de temas e palavras relativas à inclusão, conhecimento sobre o projeto de inclusão escolar do estado, formação como suporte para a diversidade, disciplinas que discutem a inclusão, acesso das pessoas com necessidades especiais ao curso, debates sobre inclusão.

Ilustração 1 – Quadro representativo das categorias para entrevistas

Após a obtenção do conjunto inicial de categorias que neste estudo está representado no quadro 1, Guba e Lincoln (1981) citados por Ludke e André (1986) preconizam um enriquecimento desse sistema, mediante o retorno ao material, com a finalidade de aumentar o conhecimento sobre o assunto, o que levou à elaboração de um roteiro bem amplo, com questões desencadeadoras pertinentes, conforme assinala Szymanski (2002). O trabalho realizado na pré-análise e na

análise de conteúdo, como forma de enriquecimento de dados quantitativos para o estudo, permitiu perceber que eles contribuíram para melhor delineamento na criação de categorias para a entrevista, serão abordadas na segunda parte deste estudo, que se concentra na análise dos dados obtidos nas entrevistas.

2 Análise dos PPPs das instituições públicas e das entrevistas com coordenadores

As análises documentais foram elaboradas buscando respeitar um conjunto de categorias previamente definidas para todos os documentos, dentre as quais o mapeamento questões pertinentes à estrutura do curso, ao perfil do coordenador de curso e dos docentes, ao perfil do egresso, aos pressupostos teóricos que fundamentam o curso, ao currículo, também, abordando questões de formação direcionada à inclusão e à diversidade.

As três análises dos documentos norteadores com as respectivas entrevistas com os coordenadores de curso seguem os critérios estabelecidos, apresentando, em seqüência, a IES A – federal, a IES B – estadual e, por último, a IES C – municipal.

2.1 A instituição federal: IES A

No conjunto das análises, o documento norteador dessa instituição que também está disponível na página eletrônica da IES apresenta uma elaboração consistente, solidez teórica, argumentação e fundamentação, tanto na metodologia de elaboração, tendo sido discutido nos os órgãos colegiados e também no seio dos cursos que compõem a instituição, no tocante à concepção de uma formação direcionada para o professor como agente social e transformador.

A seguir, faz-se uma descrição pormenorizada dos itens que orientaram a análise documental do PPP e que, *a priori*, permitiram-nos, elaborar as questões desencadeadoras das entrevistas.

2.1.1 Caracterização do curso

O curso dessa IES foi criado em 1988, vindo a ser reconhecido pelo MEC em dezembro de 1994. Passou por reforma curricular nos anos de 1995 e 2005. Na última, foi alterado o regime, que passou de anual para semestral e estabelecida uma carga horária total de 3295 horas, distribuídas de acordo com o quadro 2.

Áreas do currículo	Carga horária (horas)
Núcleo comum	850
Núcleo específico	2.042
Núcleo Livre	145
Horas complementares	200
Total	3.295 ²⁵

Ilustração 2 – Quadro de distribuição das áreas do currículo da IES A

A duração mínima do curso é de quatro anos, e a máxima, de sete anos. As aulas são ministradas no período diurno, com cursos no período matutino e vespertino e com habilitação em Licenciatura em Educação Física – graduação plena. A reforma curricular prevê também a distribuição das quatrocentas horas de *prática como componente curricular*, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007b), ao longo do curso, sendo distribuídas em várias disciplinas.

O Estágio Supervisionado é feito a partir do quinto semestre do curso, em instituições de ensino públicas, devendo o aluno a cumprir quatrocentas horas regulamentares com o objetivo de articular a teoria com a realidade. Como questão conceitual, o estágio deve ser palco para a “experiência, estudo e reflexão da

²⁵ Essa carga horária é a que consta no documento, porém, ao serem somados os valores descritos, foram encontrados somente 3.237 horas.

gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional, prática teórico-reflexiva da profissão docente [...]” (PPP/IES A, p. 25), permitindo ao aluno não só observar/desenvolver atividades mas também buscar elementos para pesquisa, de acordo com a realidade social do campo em que estiver atuando. O estágio pode ser realizado também em instituições de ensino que trabalhem com a educação especial.

O trabalho científico de conclusão de curso é exigência obrigatória. Realizado no último semestre do curso é centrado em três núcleos distintos de pesquisa: Educação Física, Saúde e Educação, Educação Física, Lazer e Educação e o último, Educação Física e Esporte. A questão da pesquisa é explorada em todo no documento, e algumas disciplinas confirmam esse pressuposto, pois as suas denominações são sempre antecedidas do termo pesquisa. Na análise do documento, não foi possível extrair como concepção bem definida a questão inerente à formação do professor pesquisador, porém, tudo leva a crer que esse paradigma de formação é plenamente presente em vários momentos do documento e também na entrevista com o coordenador de curso, ficando subjacente a mensagem principal do documento.

Ainda conforme as exigências para realização do curso, há solicitação de um exame médico, porém, ele não possui cunho eliminatório caso seja comprovada alguma incapacidade orgânica. O objetivo do exame médico é diagnóstico das condições de saúde do futuro aluno (ENTREVISTA A).

Quanto ao objetivo do curso, foi possível perceber que a formação deve permitir aos futuros professores atuarem em diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano. Ao longo da exposição do PPP, mantém-se um foco educacional e escolar, sem deixar de lado a questão da formação generalista, abrangendo possibilidades de atuação em áreas como as da saúde, cultura, esporte, lazer e políticas públicas.

2.1.2 Perfil dos docentes

O coordenador de curso da IES A possui formação específica na área, com o título de mestre em educação brasileira. Ele pertence ao quadro definitivo da

IES como professor efetivo, permanecendo, por meio de eleição, quatro anos à frente dos trabalhos da coordenação e com possibilidade de disputar um segundo mandato, porém ele alegou não ter interesse na reeleição em virtude de motivos particulares. O Coordenador apresentou-se muito à vontade durante a entrevista, mostrando um enorme cabedal de conhecimento sobre os itens pontuados.

Na análise documental, foi encontrado apenas um item referente aos professores, sem muitas referências a pressupostos docentes e se limitando a recomendar que a IES deve proporcionar estímulos para a capacitação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado, bem como subsidiar a participação em eventos científicos ou culturais, seja na própria IES ou fora dela.

Na entrevista, procurou-se aprofundar a questão do perfil docente, encontrando respostas para as questões levantadas durante a pré-análise. São aproximadamente dezessete professores que atuam na IES e doze são efetivos²⁶ (oito mestres e quatro doutores). Os demais docentes são contratados como professores substitutos e também são mestres. Quanto às solicitações da LDBEN (BRASIL, 1996)²⁷, em relação ao número de mestres/doutores e em relação à disponibilidade, ou seja, dedicação exclusiva e regime integral de trabalho, a IES preenche todos os requisitos.

Os professores têm total autonomia, no tocante a proposta curricular – ementa, bibliografia e PPP – para elaborarem os seus planos de ensino. A coordenação não interfere em questões teórico-metodológicas. Como o quadro de professores é muito instável, em razão de afastamentos para qualificação, licenças médicas e aposentadoria, e até mesmo por falta de concurso nos últimos anos, a coordenação orienta os professores substitutos, a seguirem a proposta estabelecida pelo PPP, realizando discussões, reuniões e esclarecimentos referentes ao projeto.

Quanto à questão da identidade do curso os professores substitutos, segundo a coordenação, eles a assimilam muito rápido. Portanto, há que se ressaltar o trabalho de orientação, acompanhamento e esclarecimento realizado pelo grupo, em relação ao cumprimento do projeto, seja com os professores substitutos ou com a conscientização dos alunos. Quanto à atualidade, ao ser

²⁶ Existe uma professora que é apenas licenciada, porém ela não trabalha diretamente com a docência, mas no serviço técnico-administrativo.

²⁷ De acordo com o capítulo V, art. 52, inciso II – um terço do corpo docente, pelo menos, deve ter titulação acadêmica de mestrado e doutorado e o inciso III do mesmo artigo estabelece que um terço do corpo docente deve atuar em regime de tempo integral.

perguntado se o projeto é realmente só um documento ou é uma diretriz, o coordenador esclarece:

Ele é uma diretriz, ele não é só um documento. Inclusive toda semana de planejamento nós temos discutido a formação e esse currículo, a próxima semana de planejamento vai ser em [...], nós inclusive discutimos na reunião de [...] na semana passada que o tema é a avaliação do currículo, então nós vamos avaliar as cargas horárias das disciplinas, vamos avaliar a questão da fragmentação do currículo com o semestral, a questão da aprendizagem, do ensino e da aprendizagem no semestre; as dificuldades que os professores estão tendo em avaliar esse novo semestre (ENTREVISTA A).

O coordenador de curso, ciente da importância do documento, observa ainda, dando continuidade ao assunto, que

inclusive tem um outro aspecto que eu até ia te mostrar, que é o plano de gestão da nova diretoria que foi eleita agora no mês de [...] ²⁸. Um dos tópicos do plano de gestão é a avaliação permanente do currículo e a adequação do currículo às necessidades da prática. Então nós vamos avaliar as contradições que, nós estamos avaliando as contradições que esse currículo está gerando na prática e buscar solucionar esses problemas que já estão surgindo (ENTREVISTA A).

Essas afirmativas extraídas da entrevista confirmam as ponderações relativas à qualidade do trabalho realizado pela IES A, bem como o comprometimento, engajamento e conhecimento demonstrado no tocante à elaboração, acompanhamento e direcionamento do currículo, permitindo afirmar que o perfil dos docentes, apesar de não estar presente no corpo do projeto, apresenta uma singularidade única.

2.1.3 Perfil do futuro profissional

Em relação ao perfil profissional, os elementos que permeiam a discussão referente ao assunto leva ao entendimento de que a questão da formação bacharelesca já está superada, colocando como foco único e exclusivo a formação em licenciatura, com competências para atuar não somente dentro dos muros da escola, mas também com uma formação ampla e na produção do conhecimento científico.

²⁸ O mandato do coordenador de curso estava no fim, porém, o coordenador concordou em participar da entrevista, porque ainda não havia feito a passagem do cargo ao novo professor.

Compreende-se que essa licenciatura deve “configurar-se como docência no sentido amplo, entendendo-a como um tipo de ação educativa que se caracteriza por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo [...]” (PPP/IES A, p. 15).

O documento pontua que o futuro professor, ao sair da IES, deverá possuir, em síntese, o conjunto das seguintes competências: dominar o conjunto de conhecimentos inerentes à Educação Física e ciências afins e ser orientados por valores inerentes a uma sociedade democrática; ser capaz de compreender, por meio da pesquisa e análise, a realidade social e nela intervir acadêmica e profissionalmente, de forma a contribuir para o seu enriquecimento; compreender a escola como um locus pertencente à realidade social e nela atuar com uma práxis transformadora e acompanhar as “transformações acadêmico-científicas da Educação Física e áreas afins mediante uma análise crítica da literatura especializada [...]” (PPP/IES A, p. 24).

As competências, no projeto, também são entendidas como algo que possa levar o futuro professor a uma práxis transformadora na escola, na qual as trocas de conhecimentos entre as pessoas, durante as tarefas do cotidiano, possam propiciar uma “maior humanização das relações de trabalho” (PPP/IES A, p. 24), contribuindo para o bem-estar humano. A afirmação desse pressuposto permite perceber que a formação, dessa forma, está mais próxima de ser alcançada, tanto em relação às metas traçadas pelo projeto, como no tocante às competências a serem adquiridas.

O coordenador do curso sobre, ao falar acerca do perfil do futuro profissional, e qual deveria ser o seu local de atuação, demonstrou determinação e engajamento com o projeto:

É o profissional, o professor. Para trabalhar com a escola; o local é a escola, educação básica; e a educação, quando a gente coloca a educação básica, esse é o eixo porque é um curso de licenciatura. Mas a gente coloca também que é formar professores que sejam capazes de atuar na educação, na educação básica e na educação em geral, na área da educação, que se relaciona a Educação Física. Então o nosso curso, apesar de ter esse eixo voltado para escola, a discussão da escola ser central, a educação básica ela é central [...] (ENTREVISTA A).

Porém, como o próprio projeto preconiza, as portas abrem-se durante a formação para outros espaços de atuação, e o coordenador, a esse respeito, ressalta que

nós também, fazemos interface com a saúde e a educação, com a aptidão física. Inclusive tem uma discussão sobre o termo aptidão física, qual seria o termo mais adequado para a agente utilizar numa visão mais ampla. [...] não tem como formar professor para atuar na escola e que domine apenas os conteúdos que sejam ensinados ali na escola. A gente não pode também fechar o perfil de um professor que domine apenas os conteúdos tradicionalmente reconhecidos como os conteúdos escolares. Então novas possibilidades, novos conhecimentos para serem trabalhados na escola, eles vão vir desse diálogo, da Educação Física com a saúde, da Educação Física com o lazer, da Educação Física com a aptidão física, com o treinamento, com o esporte, com a arte. São essas áreas maiores que vão alimentar a Educação Física e a gente não pode virar as costas para isso aí [...] (ENTREVISTA A).

O processo educacional a que o futuro professor é submetido é entendido como preparação para o indivíduo assumir papéis sociais e integrar a vida coletiva, como ser atuante na sua coletividade.

Particularmente, concorda-se com a concepção de formação de educadores existente no projeto, sobretudo quando o coordenador de curso afirma que esse perfil se encontra fundamentado na

concepção que a gente, que o professor de educação física mesmo na escola, ou em outros espaços, que não apenas os espaços acadêmicos assim, formais! De Educação Física formal: academia, em um clube, trabalhando com, lazer, saúde, com aptidão física, nos processos de treinamentos físico-desportivos, ele não perde a essência, ensino, no caso, que caracteriza o trabalho do professor (ENTREVISTA A).

Portanto, ao finalizar essa etapa, nota-se um avanço, pois o documento, de forma consciente, propõe que o futuro professor venha, por meio de uma formação sólida, adquirir um conjunto de competências que possa lhe proporcionar uma prática para além das meras reproduções dos conhecimentos e modismos da indústria cultural.

2.1.4 Pressupostos teóricos

O projeto opta por contrapor-se a uma linha de formação pautada na questão do mercado e direciona a formação inicial para a autonomia, liberdade e criatividade. Como ações concretas para tais mudanças, o projeto prevê “a compreensão da contradição entre o mundo real e o oficial, promovendo projetos e práticas de mudanças e de superação” (PP/IES A, p. 7-8). Por meio da intervenção

nesse mundo, com ações no interior das contradições dialéticas, a IES, com esse novo modelo, fortalece o projeto de formação com ações emancipatórias, autônomas, criativas e solidárias.

Como pressuposto de formação, o documento explicita que “formar para a autonomia, para a liberdade e criatividade do sujeito histórico [...]” (PPP/IES A, p. 7), significa atrelar-se à prática social, ao movimento da realidade e às contradições da sociedade, buscando, na formação inicial, implementar uma “proposta progressista na formação de professores [...]” (p. 1), culminando na formação de um profissional apto a “integrar-se nas transformações da escola, da educação física e educação [...]” (p. 1). Também, deixa explícito que as portas se abrirão, no decorrer do curso, para uma formação generalista que garanta ao futuro professor desenvolver competências de acordo com outras necessidades impostas pela

prática das atividades corporais para além dos muros do sistema educacional possibilitando com isto, uma ação político-pedagógica diferenciada no sistema educacional e nas demais intervenções profissionais nos espaços do trabalho relacionados ao esporte, lazer, saúde, e políticas públicas (PPP/IES A, p. 2).

A discussão, relativa à concepção de formação é analisada por Rodrigues (2001) e fica bem evidente que a sua construção deve ser pautada na formação de uma docência capaz de intervir na realidade com base em de parâmetros que forneçam condições para tal (PPP/IES A, p. 9).

Outra concepção extraída do documento diz respeito à ruptura com a localização tradicional do curso no interior das ciências da saúde. A IES A optou por posicionar-se no interior das ciências humanas e sociais, definindo-se, assim, por uma formação direcionada à questão do ser professor, deixando para trás, a concepção biologicista/bacharelesca ainda ligada aos primórdios da Educação Física. Durante a entrevista, solicitou-se ao coordenador de curso para expor melhor como foi construída essa concepção durante a elaboração do projeto, como ela surgiu. Segundo o coordenador,

tem a ver também com a área de conhecimento, porque se o curso é uma licenciatura, que busca a formação de professores para atuar na Educação Básica, não tem sentido esse curso estar situado nas ciências da saúde, porque a área da saúde não discute educação escolar. Não discute formação docente, quem discute essas coisas é a área das ciências humanas (ENTREVISTA A).

O projeto rompe, de uma forma pioneira, com o paradigma da aptidão física/orgânica antes exigida no exame vestibular, o que este estudo entende como portas que se abriram à pessoa com deficiência, haja vista que antes elas encontravam muitos obstáculos, por não apresentarem competências específicas exigidas, sejam físicas ou orgânicas, para tentarem ingressar no curso de Educação Física.

O documento traz ainda, na sua essência, também, como concepção de formação, a preocupação com a produção do conhecimento, articulado em cada disciplina, culminando no fechamento do curso com a opção do aluno em desenvolver seu trabalho de conclusão de curso, nos de núcleos de pesquisas oferecidos pela grade curricular e com temáticas elaboradas e construídas no decorrer da formação do acadêmico.

Percebe-se que, como pressupostos teóricos, o projeto (PPP/IES A, p. 9) procura realizar a formação com a “compreensão da contradição entre o mundo real e o oficial, promovendo projetos e práticas de mudanças e de superação”. Considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao serem analisadas “sob o prisma de uma licenciatura com identidade própria e a pesquisa educacional, pode-se perceber claramente a concepção reducionista de formação de professores e uma restrita compreensão do que seja a docência profissional [...]” (PPP/IES A, p. 16). Para o projeto, em virtude de as Diretrizes colocarem, segundo o documento, as competências fora do campo de abrangência científica, tendo a escola como um foro privilegiado na realização de pesquisa, estas pesquisas podem-se limitar apenas à resolução de as questões conceituais do cotidiano escolar.

Em relação à universidade, a concepção estabelecida é que ela possui um “papel histórico extremamente importante no desenvolvimento da ciência e da cultura e uma função destacadamente necessária na intervenção social [...]” (p. 17). O curso, por meio do seu currículo, tem como premissa principal encaminhar a formação para esse pressuposto, preparando o futuro professor para a intervenção na sociedade brasileira.

O documento norteador dessa IES evidencia a influência da teoria marxista, e também, como pano de fundo, possibilita uma leitura crítica constante acerca da globalização, do pensamento neoliberal, da indústria cultural e do capitalismo. Assim, a IES-A posiciona-se historicamente e, ao mesmo tempo, de acordo com o modo de pensar atual do homem.

Quanto ao referencial teórico dominante na construção do documento, na área específica da Educação Física, há obras de autores como Carmo (1982), Castellani Filho (1988), Soares (1994) e Taffarel (1993). Pensadores como Contreras (2002), Perrenoud (1999), Severino e Fazenda (2002) e Torres (1993), no tocante ao discurso pedagógico. Frigotto (1998) e Germano (1994) pontuam acerca de educação e trabalho e a questão do regime militar na educação brasileira.

O documento apresenta, como já citado, uma consistência teórica muito grande, deixando claro o caminho a ser trilhado pelos professores, durante o período de ser quatro anos em que o discente mergulha na IES.

2.1.5 Currículo

Em relação ao currículo, há uma concepção bem definida, primeiramente, contrapondo-se ao posicionamento histórico e ideológico assumido ao longo da história, que se direcionava ora para a questão do higienismo, ora para eugenia e disciplinarização dos corpos com a função explícita de manter a ordem e defender a nação e ora para a questão do rendimento e da performance esportiva (PPP/IES A, p. 10).

Em um segundo momento, o conjunto docente e discente, partícipes do processo de elaboração do documento, posiciona-se em relação ao projeto curricular, defendendo que nele

os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva, mantendo assim a perspectiva de que o ensino deve formar para autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos, em processos informais e implementado à realização da prática de ensino e estágios supervisionados (contatos como real) em todo o processo de formação acadêmico/profissional (PPP/IES A, p. 14).

A partir do momento em que foi mapeada a questão da direção do projeto curricular, optou-se por extrair do documento a concepção de currículo. Segundo o grupo,

o currículo nada mais é do que a representação social de um campo de conflitos e de posicionamentos políticos e pedagógicos acerca de um objetivo formalmente estabelecido pela universidade, com o intuito de solucionar problemas inscritos na realidade plenamente articulados com a ciência, a cultura, o trabalho e a sociedade. Portanto, trata-se de um cenário no qual envolvem professores, alunos, instituições, conhecimentos e contexto sociais (PPP/IES A, p. 18).

Esses pressupostos, na concepção dos autores, asseguram um posicionamento crítico ao currículo, o que o distancia de outros considerados reprodutivistas e também de “práticas curriculares mecanicistas [...]” (PPP/IES A, p. 13).

Ao apoiar-se nesse princípio, o documento posiciona-se favoravelmente a uma base comum nacional para formação de educadores de todas as áreas, com o intuito de chegar ao princípio da identidade própria nos cursos de formação de professores, haja vista que essa discussão já se faz presente em movimentos de educadores do Brasil, como a Anfope.

Não há, no contexto do documento, uma preocupação expressa com a questão do chamado currículo oculto. Porém, um trecho do documento – “Pedro Demo (1997) nos adverte que se não houver capacidade de construir ações (curriculares) que dêem uma formação ao sujeito/professor *por dentro*, a realidade certamente o formará *por fora*” – demonstra uma certa preocupação com as competências construídas e direcionadas para o perfil do profissional que se pretende obter.

O coordenador de curso, ao ser indagado se a questão do currículo oculto existe no curso e para onde ele caminha, responde que há um direcionamento comum, também presente nas preocupações dos demais entrevistados, que serão abordadas posteriormente. O coordenador da IES A pontua que o currículo oculto existe e enfatiza:

Sempre! Independe da abordagem teórica, da matriz filosófica. É uma dinâmica, o currículo oculto, ele é uma conseqüência de qualquer processo institucionalizado, então o projeto político-pedagógico, ele está em andamento, está em vigor e também está em vigor a resistência a ele, porque é o próprio movimento da realidade, que é o movimento da contradição, a contradição é uma característica da realidade social (ENTREVISTA A).

Segundo ele, o currículo oculto sugere

o fitness, que é uma realidade do mercado, então de que forma o currículo oculto opera na faculdade de Educação Física? Essa leitura também nós já fizemos na semana de planejamento aqui. [...] os alunos entram na faculdade e logo no primeiro período eles já têm oportunidade de emprego na área. Essa é uma peculiaridade do curso de Educação Física que é nacional [...], para dar aula como professor de musculação, natação, um personal... [...] como ele está logo no início do curso, ele começa a viver aquela contradição de ter que dominar, de ter um conhecimento para resolver um conhecimento imediato [...] Mas a formação que ele tá vivendo na faculdade não fornece, não capacita ele para ser um professor na academia. Então ele antecipa a profissão [...] (ENTREVISTA A).

Não cabe, neste estudo, fazer uma análise pormenorizada da questão do currículo oculto, mas apenas mostrar que o documento o sinaliza e que os professores da IES estão atentos para a *formação por fora*. O documento até mesmo fomenta que possibilitará intervenções profissionais em espaços além dos muros educacionais, porém, de forma sistematizada e organizada.

2.1.6 Inclusão

Na busca por elementos que indicassem preocupação, concepções, interesses ou até mesmo citações relativas a temas como diversidade, inclusão, pessoas com necessidades especiais (PNE), um termo aceito por alguns autores, ou ainda deficiências, sejam manifestos ou subjacentes à mensagem principal, foram identificadas situações singulares.

Procurou-se investigar palavras e temas latentes no decorrer do texto, fazendo assim uma varredura dos documentos com o propósito de encontrar concepções, temas ou intenção, mesmo que subjacentes à mensagem principal. Não se pretendia fazer uma abordagem quantitativa desses dados para mapeamento de questões irrelevantes para o trabalho nem uma quantificação com intuito de, nos dizeres de Mantoan (2006), “contabilizar misérias”²⁹, mas com a preocupação de detectar, na mensagem do projeto, a preocupação com a inclusão durante a formação inicial, comparando-a, em um segundo momento, com a fala dos envolvidos na coordenação dos cursos de Educação Física.

²⁹ Palestra proferida no dia 23 de novembro de 2006, às 9 horas, em Goiânia-GO, no salão de eventos do Adress Hotel, durante a realização do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva.

Franco (2003) considera que as unidades de análise dividem-se em duas partes bem distintas:

a) unidade de registro, que nesta pesquisa será mensurada pelas palavras inclusão escolar, diversidade, deficiências, exclusão, deficiente e pessoa com necessidades especiais, que são diretamente ligadas ao objeto de estudo; a abordagem restringe-se apenas à identificação da presença dos termos e expressões, buscando a frequência simples dos dados;

b) unidade de contexto, que, segundo Franco (2003), pode ser considerada como um pano de fundo, e será diagnosticada nesta análise com citações de conteúdo manifesto e oculto, pelas concepções referentes à inclusão escolar, exclusão escolar e integração.

Franco (2003) aponta como elementos para a análise de conteúdo a palavra, o tema, o personagem e o item. Neste trabalho, serão observados apenas as palavras e os temas que possam indicar referências ao objeto pesquisado, e também temas subjacentes ao objeto de pesquisa.

No tocante à unidade de registro, ou seja, às palavras manifestas, foi encontrado a seguinte frequência: exclusão – uma vez, diversidade – uma vez; portadores de necessidades especiais – uma vez, deficiência/deficiente – uma vez e inclusão escolar – uma vez.

A primeira citação no documento referente ao tema foi encontrada nas considerações iniciais, cujos pressupostos reafirmam o compromisso com a licenciatura e a superação de práticas equivocadas, por meio de contribuições com uma formação que possa levar o acadêmico a pensar, questionar e intervir, bem como auxiliar a “superação das injustiças sociais, da exclusão [...]” (PPP/IES A, p. 7). Em um segundo momento, nos objetivos específicos há uma referência “compreender, criticar, inovar e lidar com a diversidade cultural, social e profissional” (p. 21). Há uma citação expressa na política de estágio do PPP, que pontua a respeito da possibilidade de concretização do estágio com “portadores de necessidades especiais” (p. 25), não mencionando, nesse item, nada mais sobre o assunto. As palavras deficiências/deficientes e inclusão escolar aparecem no decorrer do texto.

Quanto às unidades de contexto, Franco (2003) considera que os temas ocultos atuam como pano de fundo, pois são procurados, muitas vezes, nas entrelinhas da mensagem principal. Por meio de leituras repetidas, buscou-se

levantar possíveis temas que pudessem ajudar na pesquisa, como formação para a diversidade, e para a inclusão, concepções inclusivas, integração da pessoa com necessidades especiais que, mesmo sem fazerem parte do objeto de pesquisa fossem ligados ao assunto, ou direcionassem para temas ligados ao estudo. Entretanto, não foi encontrado em toda documentação, nenhum item, referência ou citação, que pudesse indicar quantitativamente seu aparecimento nas mensagens.

A entrevista com o coordenador de curso auxiliou na compreensão do processo de formação e suas relações com a inclusão. Primeiramente, em relação ao conhecimento da coordenação a respeito do Programa Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), mais especificamente acerca do *Projeto Escola Inclusiva*, a resposta foi: “Eu não tenho conhecimento desse programa” (ENTREVISTA A).

O desconhecimento do programa de governo estadual referente à inclusão na rede pública de ensino estadual da educação básica pelo coordenador de curso aponta para uma falta de articulação por parte da Secretaria Estadual de Educação, com os órgãos formadores de professores em Educação Física, haja vista que esse quadro irá se repetir em outras entrevistas. A resposta negativa, por outro lado, permite afirmar que as IES não estão subordinadas a programas governamentais, sobretudo os decorrentes do ideário neoliberal, e que podem ser substituídos com a mudança dos governantes.

O desconhecimento apontado, entretanto, não compromete a formação, pois, continuando o entendimento acerca da questão, o coordenador de curso argumenta que “a questão da diversidade, a questão da inclusão, são temas que vão para além de um programa de governo, são temas que é são fundamentais em um projeto de formação [...]” (ENTREVISTA A).

O coordenador de curso, centrado no assunto, afirma ainda, em relação os projetos de formação citados, que os tema

estão colocados na própria LDB, estão colocados nas Diretrizes Curriculares de formação de professores, então nenhum projeto curricular de formação de professores, pelo menos no documento, pode deixar de contemplar esse aspecto (ENTREVISTA A).

Acerca do projeto de formação e currículo, foi perguntado ao coordenador de curso se ele acredita que a IES tenha obrigação de dar ao futuro

professor uma formação que lhe permita trabalhar com pessoas deficientes. A resposta foi afirmativa:

Toda licenciatura tem! Eu acho que, primeiro: todas licenciaturas têm que ter pelo menos uma disciplina. Tem que ter professores que têm conhecimento na área para poder trabalhar com os futuros professores, com os estudantes, os acadêmicos. Porque essa é uma questão social, essa é uma questão que faz parte da nossa vida, a qualquer momento, qualquer um de nós podemos passar pela necessidade especial [...] (ENTREVISTA A).

O coordenador de curso continua:

Então eu acho que a Educação Física, o curso de formação de professores tem obrigação de colocar essa questão em discussão. Nós vamos para a escola, as crianças na escola tem diferentes tipos de necessidades especiais, desde limitações motoras a limitações intelectuais e emocionais. Então tem que ter uma formação para lidar com isso (ENTREVISTA A).

Quanto essa formação, percebe-se que os alunos, sobretudo quando vão ao campo de estágio, na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae) ou em outras instituições que também trabalham com pessoas com deficiência, cobram da coordenação um direcionamento quanto ao tema, desenvolvendo, muitas vezes, trabalhos de pesquisa nessas instituições, que culminam nas monografias de conclusão de curso, o que permite afirmar que existem professores que orientam esses trabalhos, portanto, fazem a discussão sobre o assunto.

Continuando a busca por elementos que permitam uma leitura da interface entre a formação e as questões pertinentes à inclusão, foi encontrada na matriz curricular uma disciplina que se aproxima deste estudo: Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada (PPP/IES A, p. 47-48). Essa disciplina, segundo Moura (2001), apareceu pela primeira vez no currículo da IES na reforma de 1995, com o nome de Ginástica III e com uma carga horária de 128 horas. Atualmente, após a reforma de 2005, para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, no atual currículo, sua ementa tem o teor seguinte:

Estudo introdutório das deficiências do ponto de vista histórico-social. Características das deficiências mais comuns presentes nos ambientes escolares. Aspectos teórico-metodológicos da Educação Física adaptada e a inclusão escolar. Estudo crítico de problemáticas que envolvem Educação Física, inclusão e exclusão; semelhanças e diferenças; aptos e inaptos e suas relações com métodos de ensino e pesquisa em Educação Física (PPP/IES A, p. 48).

Há que se ressaltar que na bibliografia sugerida pela ementa da disciplina há autores que fazem uma discussão mais profunda sobre a questão da

inclusão, como Bueno (1997), Januzzi (1997) e Stainback, S. e Stainback, W. (1999). Porém, no que diz respeito à Educação Física para as pessoas com deficiência, percebe-se a ausência de pensadores como Carmo (1991, 2001, 2002 e 2006) e Cidade e Freitas (2002).

Durante a entrevista, ao ser indagado se existe mais alguma disciplina que faz a discussão sobre inclusão, o coordenador respondeu:

Tem uma outra que se chama: Sujeito, Aprendizagem e Educação Física [...] Nessa disciplina tem uma abertura para se discutir, aí vai do perfil do professor. Nós temos um professor hoje [...], ele faz a discussão da inclusão, ele faz a discussão do trabalho dos professores com relação a diferentes situações [...] as diferentes formas de aprendizagens e as possibilidades de aprendizagem, tanto os considerados normais, como das pessoas que tem algum tipo de necessidade especial [...] (ENTREVISTA A).

O coordenador de curso informou que na IES existem pessoas com deficiências fazendo o curso de Educação Física, e que se trata de uma situação de rotina, pois quase todo ano, há alunos nessa condição e alguns apresentam histórico de sucesso profissional após a conclusão do curso. Existe uma concepção bem definida da IES de que deficiência não é fator impeditivo para que o aluno ingresse no curso. Quando perguntado se um aluno cego poderia fazer o curso, o coordenador é enfático:

Tranqüilamente! Talvez aí, eu acho que a questão que tem que ser colocada é que tem que ser aberto a possibilidade. A faculdade, os professores têm que abrir a possibilidade de aceitar alunos com diferentes necessidade especiais ou deficiência [...] (ENTREVISTA A).

Em relação a eventos, o coordenador afirma que, no passado, foram feitas algumas discussões a respeito da temática inclusão.

Ao abrir espaço para que o coordenador, pontuasse acerca de assuntos que não foram abordados durante a entrevista e que gostaria de ressaltar, para contribuir ou esclarecer, o coordenador manifestou-se satisfeito com o contexto.

Ao concluir essa análise, pode-se observar, no tocante ao curso de Educação Física, a IES apresenta: 1) acesso à pessoa com deficiência; 2) após a conclusão do curso, um histórico de sucesso dessas pessoas; 3) disciplinas que discutem a temática; 4) possibilidade de estágio supervisionado em locais inclusivos; 5) possibilidade de realizar o trabalho de conclusão de curso (TCC) com produção sobre o assunto; 6) trabalhos de monografia já realizados contemplam a discussão; 7) formação para a transformação das injustiças sociais e a exclusão; 8)

bibliografias e disciplinas que possibilitam o estudo da temática; 9) objetivos específicos tratam da diversidade cultural; e 10) o discurso do coordenador de curso está sintonizado com os preceitos e pressupostos ligados a uma formação que dê conta da diversidade.

2.2 A instituição estadual: IES B

O PPP da IES B, na primeira leitura, deixa a impressão de que mais se assemelha a um projeto de solicitação de reconhecimento de curso, porém, antes de fazer tal afirmação houve a entrevista com o coordenador do curso. O pressuposto que levou a essa suposição encontra fundamentos durante a exploração do documento, o qual evidencia uma preocupação com o processo de reconhecimento. Constam no documento itens de um PPP, mas sua justificativa está implícita a questão do reconhecimento. Na entrevista com o coordenador de curso foi-lhe perguntado se o documento era da grade antiga ou da nova, e resposta foi a seguinte:

Esse que eu passei para você ele foi baseado no primeiro PPP, como eu fui coordenador em uma primeira instância e comecei a fazer uma renovação, e ele vai ser utilizado para o próximo, ele não é novo, ele foi utilizado primeiro, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, elas foram alteradas, como você pode ver, ele é de 2002, elas foram alteradas em 2004, então a gente precisa fazer umas renovações (ENTREVISTA B).

Esse dado, associado a uma visita ao Conselho Estadual de Educação – Goiás (CEE) e ao Arquivo Setorial do Estado de Goiás, no dia 30 de abril de 2008³⁰, possibilitou compreender que o documento apresentado era semelhante ao original que constava em arquivo e que fazia parte do processo de reconhecimento do curso perante o CEE, uma vez que o PPP é parte integrante do documento de reconhecimento, sanando a dúvida e mostrando que o PPP era realmente da grade antiga, porém, ainda em vigor em virtude da não-construção de um novo documento.

³⁰ Cópia da solicitação consta no Apêndice D.

Ainda explorando os dados, perguntado se o documento, independentemente de ser projeto de reconhecimento ou PPP, norteava o curso, a resposta do coordenador foi enfática: “Isso! Isso!” (ENTREVISTA B).

Na parte que diz respeito à Educação Física, haja vista que existe no documento um núcleo comum a todos os outros cursos, como estrutura física, estrutura da IES e dados gerais, no tocante à construção pela coletividade do curso, se houveram reuniões, como foi composta a comissão de elaboração, o coordenador informa: “Efetivamente. Praticamente eu fiz sozinho” (ENTREVISTA B).

No projeto apresentado, nas suas considerações iniciais, há um histórico, desde a criação da solicitação de autorização de funcionamento do curso da IES B, até a estrutura física e organizacional do *campus*, procurando, dessa forma, obter o reconhecimento do curso. O documento apresenta também, diferentemente dos outros dois analisados (IES A e IES C), um perfil do futuro profissional mais voltado para trabalhar a concepção esportivista, em detrimento da formação de um licenciado capaz de atuar dentro dos muros da escola, chegando, às vezes, a se posicionar de forma ambígua em relação a necessidade de um mercado local e uma formação ainda bem próxima do que se fazia na década de 1980. Esse segundo item, em certos momentos, leva a perceber uma proximidade com uma formação generalista³¹, porém, diante do quadro exposto no documento, não se pode fazer essa afirmação com segurança.

Ao encerrar as considerações iniciais sobre o documento, pontua-se que, no decorrer da análise, não se propõe a estabelecer juízo de valor, de mérito ou qualquer outro tipo de consideração que possa ser entendida como depreciação do trabalho dessa IES ou das demais. Portanto, ressalta-se que a concepção do objeto, embasa-se na perspectiva das questões ontológicas e epistemológicas.

³¹ Ao que parece, durante a formulação do documento, faltaram subsídios teóricos para a IES B posicionar-se em favor da formação generalista.

2.2.1 Caracterização do curso

O curso de Educação Física dessa IES foi criado em 1999, o seu decreto de autorização foi editado em 11 de dezembro de 2000. Houve reforma curricular, e, em 2005 o curso passou a funcionar com uma nova grade que não será analisada, haja vista que, de acordo com o critério de escolha dos documentos, optou-se por trabalhar, nas três IES, com os documentos que estão em vigor.

O regime do currículo é anual. A carga horária, segundo o documento norteador, é de 3.328 horas, sem especificar na estrutura curricular a distribuição de horas para os diversos setores/núcleos.

A duração mínima do curso é de quatro anos, e a máxima, de sete anos. Funciona no turno diurno, com habilitação em Licenciatura em Educação Física – graduação plena. O documento prevê a distribuição das quatrocentas horas de estágio supervisionado, a partir do segundo ano do curso, sem citar os tipos de instituições de ensino, pode ser realizado, observando somente que o estágio pode ser realizado “em locais, também chamado de campo de estágio, onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão” (PPP/IES B, p. 86).

Para o documento, a proposta do estágio supervisionado deve constituir-se em

um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área (PPP/IES, p. 85).

O trabalho científico de conclusão de curso é exigência obrigatória e realizado no último semestre do curso e sem definição prévia de linhas de pesquisa. O documento dispõe apenas de um tópico sobre o tema, somente como título e sem aprofundamento do assunto (PPP/IES B, p. 86).

Dentre as exigências para a realização do curso, há a obrigatoriedade de exames médicos, com a finalidade de diagnosticar a saúde do futuro acadêmico. Segundo o coordenador de curso, anteriormente, durante os anos iniciais do curso, caso o acadêmico não fosse considerado apto, era impedido o seu ingresso no curso. Ele esclarece:

No início, eles queriam barrar a entrada dos acadêmicos no curso por conta disso, mas o que eu posso te falar é, a partir de 2001, de agosto de 2001, no primeiro exame vestibular que eu estava como coordenador, em 2002, para a entrada dos ingressos não aconteceu mais, foi porque nós corremos atrás, lutamos para mostrar isso (ENTREVISTA B).

Atualmente, o quadro mudou e o exame não mais é condição para impedir a entrada de pessoas que apresentem qualquer anormalidade do ponto de vista médico.

Em relação aos objetivos do curso, é possível constatar, como em todo o documento, uma oscilação de identidade acerca do tratamento (terminologia) utilizada para designar a figura do futuro graduado, ora nomeado como profissional, ora professor e ora educador físico. Os objetivos preconizam que a formação deve contribuir

para o desenvolvimento do indivíduo numa concepção transformadora e inovadora fundamentadas nas áreas de conhecimento técnico, humano, filosófico e social, e que possa atuar com eficiência e qualidade como professor de Educação Física (Educador Físico) na rede escolar ou não, do município e região (PPP/IES B, p. 48).

Como observado, existe uma predisposição para consolidar uma formação generalista, sem, porém, denotar uma identidade concreta.

2.2.2 Perfil dos docentes

O coordenador do curso de Educação Física dessa IES possui formação específica na área, com especialização. É professor convidado desde 2001 e ocupa a coordenação eleito por seus pares e comunidade discente, desde janeiro de 2007. Já exerceu o cargo de coordenador anteriormente, durante um período de dezoito meses, por meio de nomeação política. Atualmente o mandato é de dois anos e com possibilidade de reeleição. Apresentou-se muito a vontade durante à entrevista, mostrando um bom conhecimento referente ao curso que coordena.

Na análise documental, identificou-se um item que pontua o papel/perfil dos docentes: “O perfil do professor de Educação Física [...], é fundamentado no profissional intelectual crítico-reflexivo” (PPP/IES B, p. 90). Um outro dado significativo, nesse mesmo item, diz que esse professor “através da pesquisa

referencia a sua postura de professor-pesquisador na sociedade em que atua” (p. 91), porém, o coordenador de curso, ao ser questionado acerca da pesquisa na IES B, pontua que

ainda tem essa concepção dentro da universidade, tem que ter uma troca. O professor desenvolve o projeto de extensão se ele receber carga para extensão, e o nosso quadro, ele está, principalmente voltado para a educação, para a formação em Educação Física, no caso, graduados em Educação Física, a gente não tem nenhum mestre em Educação Física, doutor muito menos. E então o que acontece, hoje, a gente sabe que os benefícios vindos da pesquisa, benefícios financeiros para pesquisa, eles são doados para doutores, nem para mestres não são. Então acaba que, um aluno ele perde a vontade de pesquisar porque ele não vai conseguir bolsa, porque não tem nenhum professor doutor orientando a sua pesquisa. Acontece, tem uma discussão dentro da coordenação de pesquisa que o curso de Educação Física não pesquisa tanto, mas depende. O curso de Educação Física, dos sete cursos de graduação que tem na IES, é um dos poucos que voltava a sua área, que tinha dentro do seu currículo o trabalho de conclusão de curso, TCC (ENTREVISTA B).

Esta fala denota que a pesquisa na instituição, ainda não é muito explorada pelos professores, contradizendo o que vem explicitado no PPP.

No relação ao quadro docente, no curso existem professores mestres e doutores, porém, nenhum deles possui formação inicial em Educação Física.

Conforme o coordenador de curso, o quadro de professores, atualmente, conta com quinze professores, satisfazendo a solicitação de no mínimo 1/3 de professores mestres e doutores prescrita pela LDBEN (BRASIL, 1996). O total de professores efetivos que podem assumir tempo integral, na IES segundo informação do coordenador de curso, não satisfaz ao estabelecido pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Da mesma forma que na IES A, os docentes são livres para fazerem os seus planejamentos, desde que obedeçam a lógica estabelecida na ementa e na bibliografia.

Em relação à identidade do curso, não foi possível perceber um posicionamento concreto, porque, ao que parece, não se estabeleceu um consenso entre os professores e a comunidade acadêmica. Nas leituras (flutuante e aprofundada) e entrevista, conforme esclarecido anteriormente, não há elementos que permitam esclarecer a questão.

2.2.3 Perfil do futuro profissional

O perfil do futuro graduado é fruto de uma oscilação de identidade, até mesmo pela formação dos professores envolvidos no processo. De acordo com o coordenador de curso, trata-se de uma linha voltada exclusivamente para a saúde em detrimento de questões educacionais, caracterizada pela formação dos docentes que atuam no curso:

[...] acho que é até mesmo pela minha formação, seria a maioria dos professores que atuou em cima desse PPP, foram professores formados na Universidade Federal de Uberlândia, que também tem essa característica de não deixar essa parte da saúde, da estética (ENTREVISTA B).

Durante a entrevista, o coordenador demonstrou posicionar-se favorável à formação crítica do futuro professor, e ao ser indagado acerca do tipo de profissional que a IES deseja formar, haja vista que o PPP não o esclarece, o coordenador do curso observa: “Professor, mas pensante! Como foi dito no início, preparar uma pessoa somente para entrar no mercado de trabalho. Entrar no mercado de trabalho discutindo, não formar um simples profissional, incapaz de ser autônomo, crítico e emancipado” (ENTREVISTA B).

Em relação às competências, o PPP norteia-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007a), as quais dispõem que se contemplem as competências gerais: atenção à saúde; atenção à educação; tomada de decisões, liderança, planejamento, supervisão, gerenciamento e educação continuada. No tocante às competências e habilidades específicas, prevêem-se, dentre outras: sólida formação, estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos e ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da atividade física/movimento/motricidade.

Quando indagado a respeito da relação do curso com essas diretrizes, o coordenador de curso, em relação ao PPP analisado, esclarece:

[...] eu já comecei a fazer uma renovação, e ele vai ser utilizado para o próximo, ele não é novo, ele foi utilizado primeiro, inclusive as diretrizes curriculares nacionais da Educação Física elas foram alteradas, como você pode ver, ele é de 2002, elas foram alteradas em 2004, então a gente precisa fazer algumas renovações (ENTREVISTA B).

Em se tratando de perfil, o documento mostra-se um pouco complexo, pois dissocia as competências e saberes do perfil do futuro profissional, contrariamente às outras IES, posicionando-as no *marco conceitual*, que é um outro item do PPP. Apresenta, também, um perfil relativo à *área de formação* (PPP/IES B, p. 45) que, “deverá portanto, formar profissionais da educação com sólido conhecimento que o habilite para o exercício do magistério e de todas as funções profissionais, [...]”. No item que trata do perfil do profissional (p. 46), o documento estabelece em sua concepção, um eixo de formação do futuro profissional, para a docência escolar. Ressalta-se que essa identidade não está claramente manifestada nos outros itens, vindo a ser externada pontualmente somente nesse momento.

2.2.4 Pressupostos teóricos

As leituras do documento norteador não possibilitaram chegar a uma conclusão acerca dos pressupostos teóricos que nortearam a sua construção. Quanto ao referencial bibliográfico geral, não se encontra menção a autores que confirmassem a direção do pressuposto teórico.

No tocante à Educação Física, durante a sua apresentação, há uma citação direta de Castellani Filho (1998) e, as referências mencionam Medina (1995). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007a), estão presentes no PPP durante o desenvolvimento do documento e orientam a construção de competências para a Educação Física.

Em relação a uma concepção de formação, foi possível mapear, por meio da entrevista, que na prática há um denominador comum, um mesmo ideário entre a maioria dos professores no tocante à busca de um pressuposto para a formação dos alunos. Trata-se da formação crítica, pois, ao ser indagado acerca do tipo de pressuposto predominante no curso, à qual corrente teórica a grande maioria do professorado se filia, o coordenador, respondeu com muita segurança, “aos críticos” (ENTREVISTA B).

O documento norteador aponta a formação de um futuro professor muito ligado à área da saúde, o que, em tese, pôde ser comprovado com a fala do coordenador. Ao ser questionado em que área o curso se posiciona, qual é a verdadeira vocação do professorado, mesmo após as reformas curriculares, a sua resposta confirma que: “Bom, hoje ainda ele está voltado para as Ciências Biológicas [...], ele está dividido. Está mais para a área biológica – Saúde, do que para área de humanas” (ENTREVISTA B).

É possível extrair também, uma concepção de universidade. Apesar de ligada à questão da missão da instituição, o documento pontua que ela deve se pautar pela

produção do conhecimento, de valores, da cultura e das relações sociais no contexto da sociedade contemporânea, tanto no âmbito local quanto no cenário nacional e internacional. Desse modo, registra, também o compromisso de manter uma educação de qualidade social (PPP/IES B, p.43).

Esse pressuposto leva ao encaminhamento de que uma universidade deve, por meio de suas ações, pesquisa e ensino, construir um caminho melhor para a sociedade, remetendo a uma concepção, uma forma de pensar sobre ela própria.

2.2.5 Currículo

Após buscar por elementos inerentes à concepção, fundamentação, pressupostos e direcionamento do currículo, durante a análise, pode-se afirmar que há somente um item que trata da lógica curricular, o “VIII – Estrutura Curricular” (PPP/IES B, p. 49), no qual são abordadas questões relativas aos conteúdos, afirmando que

estes serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional (p. 48).

Para o documento norteador, os conteúdos devem proporcionar uma formação capaz de gerar uma competência profissional para o trabalho diferenciado com seres humanos, com base em contextos histórico-sociais. Ao ler o documento, percebe-se que há uma vontade expressa, em alguns momentos e também na fala

do coordenador, de que o curso se posicione no âmbito da formação para a docência, formar professores para atuação no espaço da escola. Porém, como já citado anteriormente, seja pela vocação ou por meio da formação dos professores, o curso direciona-se para a área da saúde.

Na busca por uma concepção para o currículo, a falta de dados levou a perguntar quem foram os responsáveis pela elaboração do currículo que estava sendo analisado, isto é, o que consta no documento enviado e que referencial norteou a sua construção. O coordenador responde: “[...] foi, inclusive, se eu não me engano, por professores na época, tecnicistas, com uma formação um pouco desatualizada, e acabou que ele não atingiu o seu esperado” (ENTREVISTA B).

Não foi mencionado na entrevista, decorrente do fato de que, durante a leitura exploratória no documento, se constatou um encaminhamento para uma formação voltada para um perfil mais próximo ao do graduado conforme a Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL/MEC/CNE, 2007c). Sabe-se que a demanda do mercado dirige-se para o fitness e para a atuação no mercado informal, sobretudo em academia. Entretanto, não houve menção ao assunto, o que pode ser considerado uma falha do pesquisador e não uma intenção de não discutir a questão, o que impossibilitou tecer considerações a respeito do currículo oculto da IES B.

2.2.6 Inclusão

Essa análise é estruturada com base nas considerações feitas durante a explanação do mesmo item, na IES A. Como forma de enriquecer o estudo, apresenta-se, em primeiro lugar, uma análise quantitativa de *unidade de registro*, para, posteriormente fazer inferências acerca das interfaces que a formação inicial, por meio de documentos, estabelece com a inclusão.

No tocante à unidade de registro da IES B, foi encontrado a seguinte frequência: inclusão – uma vez, pessoas com necessidades especiais – uma vez, diversidade humana – uma vez e deficientes – uma vez.

A primeira citação a palavra inclusão encontra-se na apresentação do documento, quando se justifica a importância de um profissional habilitado, com seguinte afirmação:

[...] em todos os seus conteúdos e mudanças ocorridas durante o tempo, dando ênfase não só a esportivização mas também ao movimento humano, a cultura corporal e a inclusão, respeitando assim as formas materializadas através das práticas sociais e corporais (PPP/IES B, p. 6).

Essa citação leva a crer, que, no conjunto das análises, ela apresenta um posicionamento relativo ao objeto deste estudo.

A segunda citação, pessoas com necessidades especiais, ocorre quando o documento apresenta o perfil do profissional que o curso de Educação Física, deverá formar, isto é,

profissionais da educação com sólido conhecimento que o habilite para o exercício do magistério e de todas as funções profissionais, tais como: cultura geral e profissional, conhecimento referente a sua área de atuação como crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais [...] (PPP/IES B, p. 45).

O termo diversidade humana situa-se em um contexto importante, nos objetivos específicos, que preconizam “capacitar professores para que saibam lidar com a diversidade humana [...]” (PPP/IES B, p. 48).

A última referência, a palavra deficientes, consta na ementa da disciplina Ginástica II (Especial e Adaptada), segundo a qual a “Prática dos conteúdos ligados à condição física utilitária e compensatória do escolar e do trabalhador. Modelos de plano de ginástica especial (gestante, idosos, deficientes, etc.) [...]” (PPP/IES B, p. 64).

Durante a exploração do texto, as *unidades de contextos* não foram encontradas subjacentes ao texto.

Para melhor explorar os pressupostos que fazem a interface entre a formação inicial e a inclusão, aqueles que não são expressos nos documentos e que acontecem na prática, durante a realização da entrevista, optou-se por mapear inicialmente a questão do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), haja vista que, por tratar-se de um programa estadual, e a IES B situar-se no mesmo âmbito, podem haver alguma ligação entre a formação inicial e a inclusão. O coordenador de curso, ao ser indagado acerca da existência do programa, afirmou conhecê-lo,

até porque os professores, eles tem essa característica, é que as universidades, os cursos de Educação Física do interior, e eu acho isso uma vantagem, os professores que dão aulas no curso de Educação Física eles estão atuando como professor de Educação Física nas escolas e acabam por participarem de reuniões, de eventos, dentro das secretarias, então a gente está sim (ENTREVISTA B).

Questionado acerca de posições favoráveis e das críticas relativas sobre esse programa, surpreendentemente a resposta aponta para outra direção.

Até agora não chegou nada para mim, o pessoal está aceitando bem. Apesar de não concordar muito, uma das questões que eu vejo muito discutida é a questão do termo inclusão, isso não concordo muito não (ENTREVISTA B).

O conhecimento do coordenador de curso acerca do programa não indica profundidade, pois se baseia em referências de outros professores. Portanto, pode-se afirmar que mesmo na esfera estadual, especificamente no curso de Educação Física, não há uma sintonia entre a formação inicial e o Peedi, apontando um quadro de ausência de políticas nesse setor.

Na IES B, não há pessoas com deficiência freqüentando as aulas e, ao ser questionado como eles trabalhariam com a diversidade, o coordenador mudou de assunto, provavelmente por essa não ser uma questão rotineira para ele.

No tocante à formação, ao ser perguntado se ao final do curso o aluno tem condições de trabalhar com pessoas com deficiência, com cegos, com surdos ou outros tipos de deficiência a resposta do coordenador foi sincera: “Não, não está. Sinceramente não!” (ENTREVISTA B).

Ao ser questionado se a formação inicial deveria dar suporte, para que o aluno possa, ao sair da faculdade, ter condições de trabalhar com a diversidade, o coordenador de curso disse acreditar que sim, porém, mais adiante posiciona-se contrariamente, afirmando que o pressuposto deve ser consolidado na pós-graduação “Na especialização! Ela pode te dar um norte. Não só nessa área, mas em qualquer outra, porque as disciplinas estão ali para nortear o aluno” (ENTREVISTA B).

Em relação à posicionamento do corpo discente acerca da inclusão, o coordenador de curso pontua que há cobranças, e que os alunos já estão começando a despertar para o assunto:

O que está acontecendo [...] é o seguinte, o que eu vejo, eu tenho muito contato com os alunos, eu vejo isso. Quem quer especializar, quem quer trabalhar em determinadas áreas está correndo atrás, eles conseguiram enxergar isso aí, e quem quer trabalhar com inclusão está indo para as escolas, tanto escolas especiais, escolas inclusivas mesmo. Então, eles estão correndo atrás. Basquete, vai para o Basquete, vai trabalhar na área da Educação, vai para a educação, estão montando grupos, tem núcleo de estudos (ENTREVISTA B).

Essa resposta remete a uma situação interessante, na qual o processo começa de dentro para fora. Trata-se de processo que se assemelha ao acolhimento preconizado por Almeida (2006)³², no qual a inclusão se dá por questão de concepção e não por políticas públicas, decretos ou leis. Refere-se a uma disposição interior que leva as pessoas a aceitarem o diferente como ele realmente é, procurando alternativas para uma prática pedagógica diferenciada e que realmente possa levar a um quadro de inclusão.

Há relatos de atividades desenvolvidas na IES B nos anos de 2004 e 2005, relacionadas a simpósios e discussões, e para o ano de 2007, período que foi realizado a entrevista, havia ainda a perspectiva de mais um evento dessa natureza. Ao ser questionado se a inclusão era uma preocupação, uma concepção presente na formação, a pessoa que coordena afirma que “Há uma preocupação sim!” (ENTREVISTA B).

Em relação ao estágio supervisionado, apesar de não constar nenhuma citação no documento, um ponto que pode ser ressaltado, haja vista que partiu do corpo discente, é a iniciativa de o estágio realizar-se no ensino especial:

É, até foi uma discussão nossa também, minha com os professores de estágio e a coordenação de Estágio sobre isso, se algumas horas do estágio poderiam ser feitas dentro da Inclusão. A turma foi dividida entre dois professores e uma das professoras levantou essa questão, até porque um aluno perguntou para ela e falou que queria, então eu autorizei ele fazer parte do estágio dele (ENTREVISTA B).

Essa atitude repercutiu no curso, a ponto de o coordenador afirmar que esse assunto deverá estar presente na discussão do próximo PPP, e que essa questão não trouxe nenhum desconforto para o professorado nem para os alunos.

Na grade curricular, uma disciplina aborda a questão da deficiência, *Ginástica II (Especial e Adaptada)*. Entretanto, em sua ementa, não consta uma

³² Declarações proferidas pela professora doutora Dulce Barros de Almeida, em aulas da disciplina Educação e Diversidade II, ministrada, no curso de mestrado em educação, realizadas no segundo semestre de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

bibliografia sólida no tocante à discussão dos pressupostos da inclusão e até mesmo da própria questão dos esportes adaptados.

Ao encerrar a entrevista, quando o pesquisador assinalou estar a receber alguma informação acerca de assuntos que não foram abordados, e se o coordenador de curso gostaria de acrescentar algum ponto, ou mesmo, fazer uma sugestão para o estudo, a contribuição do entrevistado foi interessante:

[...] gostei do seu tema, é uma preocupação nossa, [...] vocês trabalham, estudam, pesquisam nessa área, concordo com isso, mas também do mesmo jeito que tem uma discussão sobre o termo inclusão, tem uma discussão até mesmo sobre esse tipo de nomenclatura mesmo, Educação Física e esportes adaptados, muita gente não concorda com isso mas eu acho que o importante é o conteúdo (ENTREVISTA B).

Muitos elementos, como os presentes na análise da IES A, indicam existirem pontos que constituem elo de ligação entre a formação inicial e a inclusão. Apesar da ausência no documento de elementos pertinentes à fomentação da discussão do tema inclusão dentro da formação inicial, o coordenador de curso demonstra uma consciência dessa realidade e uma preocupação com o tema, faltando para o desenvolvimento de ações nesse sentido um maior apoio da estrutura da IES B, no tocante ao desenvolvimento de políticas e, também, no comprometimento do professorado em buscar subsídios para o enfrentamento dessa questão.

2.3 A Instituição Municipal: IES C

A IES C, diferentemente das anteriores, apresentou um documento fragmentado em quatro módulos: o primeiro, teórico e conceitual, tratando das questões gerais do curso; o segundo, relaciona-se às áreas do currículo e ementas das disciplinas; o terceiro é composto por orientações de estágio supervisionado, e o último regulamenta o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Porém, ao serem analisados, compreende-se que os dois primeiros itens são anexos do processo de oferta de curso encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE), configurando-se como parte do PPP.

Quanto à normatização do estágio supervisionado e ao regulamento do TCC, pode-se afirmar que foram elaborados após o início do curso, pois, na parte relativa ao estágio, nas suas *disposições preliminares* (PPP/IES C, p. 1), há uma citação esclarecendo que “[...] conforme previsto na matriz curricular aprovada e autorizada pelo CEE, [...] 2002”, portanto, posteriormente à visita da “[...] comissão de verificação do CEE, em novembro de 2002” (PPP/IES C, p. 3).

As análises feitas com base nos documentos permitem afirmar que se trata de um PPP, haja vista a presença de elementos constituintes na sua elaboração, tais como perfil do docente, delimitação da área de atuação, marcos conceituais e concepções acerca de Educação Física, sociedade e inserção do futuro professor no contexto social.

2.3.1 Caracterização do curso

Um dado preliminar que chama atenção no documento da IES C, é que ele foi construído anteriormente à abertura do curso por uma pessoa que fazia parte do quadro docente da IES, com formação inicial em Educação Física e por outras alheias à realidade da instituição, com a intenção de ser apresentado à comissão de verificação. O coordenador de curso afirma que

o curso foi estruturado por pessoas que não eram aqui da faculdade. Tinha só uma professora que foi a coordenadora que era aqui da faculdade, os demais foram convidados, então, praticamente ninguém atualmente teve participação nesse PPP (ENTREVISTA C).

O curso de Educação Física da IES C começou a ser ofertado em 2003, posteriormente à autorização, ocorrida em novembro de 2002 e, foi reconhecido pelo CEE em março de 2008, com regime semestral e carga horária total de 3280 horas, distribuídas conforme quadro de distribuição das áreas do currículo da IES C:

Áreas do currículo	Carga horária
Conhecimento identificador da área:	
- Formação básica.....	720h
- Formação específica.....	960h
- Disciplinas eletivas.....	180h
- Atividades acadêmico científico-culturais.....	100h
Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento:	
- Tipo de aprofundamento.....	300h
- Disciplinas eletivas.....	120h
- Atividades acadêmico científico-culturais.....	100h
- Estágio curricular supervisionado.....	400h
Prática como componente curricular.....	400h
Total	3280h

Ilustração 3 – Quadro de distribuição das áreas do currículo da IES C

A duração mínima do curso é de 4 anos e a máxima de 6 anos. As aulas são ministradas no período matutino, com habilitação em Licenciatura em Educação Física.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2007b), determina que nos cursos de formação de professores devem ser cumpridas quatrocentas horas de *prática*, exigência que é obedecida diferentemente das IES A e B, em disciplinas regulares do currículo e que são oferecidas ao longo dos oito períodos do curso, com o nome de *prática como componente curricular*.

Consta no documento (PPP/IES C, p. 24-25), que as disciplinas *prática como componente curricular*, deve nortear a formação do futuro professor com o objetivo de proporcionar “sólida formação acadêmico-profissional [...]”, mediante à experiências orientadas e disciplinadas por um “[...] laboratório de Análise da Prática Pedagógica [...]”. Esse laboratório tem como objetivos básicos constituir-se em local no qual, sejam tratadas questões que desde a simples observação do cotidiano escolar até o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, permitindo, assim, a observação, a integração, a reflexão e o registro das atividades desenvolvidas.

O trabalho desenvolvido nas disciplinas relativas à *prática como componente curricular*, ao longo dos períodos, começa com projetos apresentados à coordenação, pelos docentes, no início do semestre, seguindo propostas de pesquisa ou intervenção de acordo com disponibilidade do quadro de professores. O coordenador do curso informa:

O professor é livre. Nessa Prática ele vai elaborar uma proposta de tema, trabalhar com ginástica de academia, com natação, hidroginástica e tal. Qualquer coisa, a coordenação avalia a proposta dele e aprova ou não (ENTREVISTA C).

Cabe à coordenação escolher os temas que se adaptam à estrutura curricular e à identidade do curso, porém, observa-se que o coordenador muitas vezes é refém das propostas, pois depende da capacidade de o quadro docente elaborar temas que de acordo com a identidade do curso.

A proposta para o estágio supervisionado está fundamentada nas disposições legais, estabelecida por lei e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC/CNE, 2007b), mantendo, como elemento conceitual, um diálogo com o projeto de estágio do curso de Pedagogia, por entender, que, apesar de se tratarem de áreas diferentes do conhecimento humano, abordam a construção da docência e, também, de os dois cursos por fazerem parte, na IES C, do Departamento de Educação. O estágio é desenvolvido em dois momentos básicos; começa no quinto semestre do curso e termina no oitavo. O primeiro momento consiste na observação e discussão das questões relativas à organização do trabalho escolar, da prática de professores – conteúdos trabalhados e metodologia e demais situações comuns à docência. No segundo momento deve ser desenvolvida a docência. Em ambos momentos, o campo de estágio deve ser a escola pública, em seus vários níveis e modalidades, podendo o estágio ser realizado na escola particular, desde que esse substitua apenas uma fase da educação básica.

A entrevista esclarece que é possível a realização de parte do estágio em escolas especiais, pois, segundo o coordenador do curso “o ensino especial pode ser substituir qualquer uma das fases regulares de ensino” (ENTREVISTA C).

Quanto ao trabalho de conclusão de curso, o documento o denomina Monografia de Conclusão de Curso. Todo o processo, desde a elaboração do projeto de pesquisa à defesa é regulamentado nessa proposta.

A monografia é de caráter obrigatório e é desenvolvida baseada em quatro linhas de pesquisa: Educação Física Escolar, Saúde e Estética, Esporte e Competição e Lazer e Atividades Especiais. A ausência, durante a construção do módulo teórico-conceitual, de uma preocupação com a questão da formação para a pesquisa, é suprida com o desenvolvimento, das quatrocentas horas de prática como componente curricular. Conforme o segundo módulo do documento, o que aborda as áreas do currículo e as ementa, também há no terceiro semestre, uma disciplina denominada Produção do Conhecimento em Educação Física, que aborda a questão da

análise e estudo das principais correntes teórico-metodológicas resultantes da produção científica sistematizadas e veiculadas pelas Universidades nos seus cursos de graduação e pós-graduação, pelos centros de documentação científica e tecnológica e pelas associações científicas que representam os modelos clássicos da ciência e os modelos alternativos das ciências educacionais e sócio-culturais que tem influenciado a área de educação, Educação Física, esportes [...] (PPP/IES, p. 54).

Apesar de a pesquisa aparecer pontualmente na disciplina Produção do Conhecimento em Educação Física, não se pode afirmar, respaldado somente na análise do documento norteador, que há, no processo de formação docente a preocupação em formar um professor capacitado para a pesquisa. Porém, ao ser indagado acerca do motivo da ausência dessa concepção no documento, ou seja, de também formar para a pesquisa, o coordenador de curso esclarece que existe na IES C

um sério problema de pesquisa, porque é um problema que ao mesmo tempo que ele é de caráter pedagógico, ele também é de caráter trabalhista. Vamos dizer assim, mas nós temos pesquisa, só que a nossa pesquisa não pode ser considerada como pesquisa institucional, nós não temos grupos de pesquisa instituídos em núcleos de pesquisa, nada disso. A pesquisa que nós fazemos é por iniciativa do professor (ENTREVISTA C).

O coordenador de curso afirma ainda:

Eu tenho pelo menos três trabalhos de pesquisa que foram realizados sob a minha orientação e publicados em anais de congressos e que tiveram a participação de aluno, mas todas essas pesquisas foram feitas em forma de práticas. Você propõe uma prática como componente curricular e monta ali naquela disciplina uma proposta, realiza a pesquisa, posteriormente elabora um relatório, depois normalmente temos apresentado em eventos. Pesquisa a gente tem, só que não está institucionalizada, isso é uma das nossas metas (ENTREVISTA C).

Portanto, a preocupação existente ao final da fala – “isso é uma das nossas metas” – permite supor que, em casos isolados, por meio de atitudes de alguns docentes, essa formação esteja presente. O coordenador confirma esse pressuposto, ao ser perguntado se existe uma vocação no grupo para a formação voltada para a pesquisa: “Não na unidade Educação Física, mas de um grupo de professores, há” (ENTREVISTA C).

Ainda no tocante a caracterização do curso, a entrevista com o coordenador de curso esclarece que é solicitado ao aluno, na sua matrícula inicial, alguns exames para identificação da condição de saúde. Caso haja incapacidade orgânica, o aluno não é impedido de se matricular, porém, deverá resguardar-se ou abster-se de praticar atividades físicas, conforme a orientação médica, durante as aulas em que forem utilizados esses procedimentos (ENTREVISTA C).

Em relação aos objetivos do curso, a análise mostra que eles não se organizam em geral e específicos como nas anteriores, mas aparecem dispostos em um bloco de cinco objetivos, que mais parecem um conjunto de objetivos específicos, não apontando uma direção em termos de formação, mas, pontuando a articulação entre a teoria e prática. O estágio supervisionado é um lócus para a consolidação desse pressuposto, um incentivo para a sólida formação, porém, voltado para a licenciatura, como função social do curso.

2.3.2 Perfil dos docentes

O coordenador de curso da IES C possui formação específica na área, com o título de mestre em educação. Pertence ao quadro definitivo da IES como professor efetivo desde 2004, estando à frente dos trabalhos da coordenação, desde março de 2007 por meio de eleição, com um mandato de dois anos e com a possibilidade de reeleição para mais um mandato. O coordenador de curso, durante a realização da entrevista, apresentou-se muito à vontade, mostrando um conhecimento acerca dos itens pontuados e também, trouxe para o debate concepções acerca de temas pertinentes à formação, tais como questões relativas à influência da indústria cultural, do currículo oculto, às Diretrizes Curriculares Nacionais, à identidade e à diversidade.

Há no documento a preocupação expressa com o perfil conceitual do docente, deixando bem claro o seu papel de educador (PPP/IES C, p. 15). Segundo o PPP, o docente deve construir suas ações pedagógicas e intervenções no processo de formação docente com base nesse referencial. O documento, ainda nesse item, apresenta algumas determinações de ordem administrativa para o professor seguir durante a sua docência, o que nos parece fugir à proposta política-pedagógica, atendo-se a propostas de como o professor deve comportar-se em sua prática pedagógica e em sua relação com os alunos.

Quanto ao plano de carreira dos docentes, o documento menciona a Lei Municipal nº 1.935, de 10 de julho de 2001, que regula a qualificação docente e questões que envolvem relações trabalhistas entre os docentes e a IES.

No curso, existem, para a área específica da Educação Física, quatro professores concursados, e outros doze dividem-se entre concursados com formação em outras áreas e substitutos com formação específica e em outras áreas. Do total de quatro professores concursados e com formação específica em Educação Física, um é mestre, dois cursam mestrado em IES federais, e o outro é especialista. Em relação aos professores com formação em áreas diferentes e também concursados, dois são mestres e um é especialista. Quanto aos professores convidados, dois são da área específica com mestrado, quatro são da área específica e especialistas, e três de áreas afins e com especialização.

Não existem doutores no quadro de professores do curso e, apesar de os professores convidados representarem cerca de 55,1% do total de professores, a questão da rotatividade de professores não foi citada como algo que venha a comprometer o andamento das atividades pedagógicas, haja vista que eles podem renovar seus contratos anualmente, mediante aprovação em processo seletivo público e simplificado. Esse processo consta de bancas de análise de currículos e entrevistas, após a abertura de inscrições cujo edital é publicado na Internet.

Em termos de exigência da LDBEN (BRASIL, 1996), segundo o coordenador de curso, ainda não foi possível cumprir o 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutores, apesar de sempre haver uma preocupação nesse sentido: “O curso é novo, [...] mas para o próximo semestre a gente vai tentar se enquadrar [...]” (ENTREVISTA C).

Os docentes dessa IES possuem liberdade de ação em relação à elaboração dos seus planos de ensino, desde que sigam o roteiro contido nas

ementas e também as bibliografias recomendadas. A esse respeito, o coordenador de curso afirma que “existe alguma orientação da coordenação sim, mas existe a liberdade para fazer. A gente orienta em relação ao próprio regimento da instituição” (ENTREVISTA C).

Quando questionado acerca da identidade – de formação de um professor, conforme expressa no PPP – e a identidade que realmente está se constituindo no curso e como o corpo docente vem percebendo essa questão, o coordenador responde que “o curso ainda está no começo. É um curso que tem o quê? Quatro anos de funcionamento!” (ENTREVISTA C). Portanto, ainda segundo o coordenador do curso, no andamento do currículo existem

várias tendências, [...] existe a Educação Física biologicista, existe um pouco da Educação Física tecnicista, humanista... Eu acredito que há um pouco de tudo entre os professores de Educação Física, mas tudo está muito tímido ainda (ENTREVISTA C).

Entretanto, a própria elaboração do projeto de curso revela uma certa indefinição quanto a essa identidade, a de formação de um professor para atuar dentro dos muros da escola, o que é ressaltado pelo coordenador ao afirmar que

como eu te mostrei aqui na grade curricular, a maioria das nossas disciplinas, não são das disciplinas, mas dos temas das disciplinas vamos dizer assim, são da área da saúde. Então eu acho que não poderia afirmar isso, que nós temos um certa unanimidade em relação à uma formação de caráter pedagógico, de caráter educacional para trabalhar em escola (ENTREVISTA C).

Credita-se também essa crise de identidade o fato do PPP não ter sido elaborado pela coletividade, o que para muitos professores pode representar um desconhecimento dos pressupostos teóricos do curso, ocasionando uma falta de sintonia entre os partícipes do processo e o conteúdo do PPP. Evidencia-se também, a diversidade de áreas de formação existente no quadro de professores, conforme aponta o coordenador:

eu diria que nós temos uma particularidade aqui, que pode ser assim, tanto como um ponto positivo como um ponto negativo, que é o ecletismo do nosso quadro de professores. Nós temos professores de várias áreas, Psicologia, Filosofia, Fisioterapia, Nutrição, Medicina, Letras, Ciências da Computação, Administração e Educação Física. Isso deveria reverter em uma riqueza, em um elemento que iria enriquecer o nosso curso, por ter professores de várias áreas [...] Várias formações se comunicando e interagindo. Porém, o que nós estamos percebendo é que está se revertendo ao contrário, está se revertendo em prejuízo para o nosso curso, porque esses professores de várias áreas, essa áreas, não estão conseguindo se comunicar e os professores que não são de áreas afins, não estão conseguindo relacionar sua área com a Educação Física [...]. Então, minha opinião é que nós estamos tendo problemas em relação a isso (ENTREVISTA C).

Ao tocante a essa questão, não cabe investigar como o coordenador de curso irá resolver esse problema de identidade, mas sim como a questão da identidade do curso pode influenciar diretamente a formação inicial e sua interface com inclusão, porém, há que se ressaltar que o coordenador, apesar do pouco tempo à frente dos trabalhos pedagógicos, tem conseguido mapear um assunto de relevância para o desenvolvimento do curso, que é a questão da ausência de sintonia entre as diversas áreas que fazem parte do processo de constituição da formação docente.

2.3.3 Perfil do futuro profissional

Há expresso no documento uma vontade de formar um professor comprometido com o quadro de mudanças sociais do país e esse pressuposto é ressaltado na concepção do futuro professor: “Um aluno que entra no curso de Educação Física deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais” (PPP/IES C, p. 12). Essas mudanças, conforme o texto, ocorrem em um contexto em permanente transformação, que perpassa desde o processo de modernização ao aumento da complexidade das relações sociais.

Essas relações, dentre elas as decorrentes da desigualdade social, devem ser atenuadas, de acordo com o documento, pelo comprometimento das IES públicas com o bem coletivo. Então, a contrapartida das IES públicas para reverter esse quadro, segundo o documento, deve iniciar-se com a formação de professores

capazes de atuar nesse cenário. O coordenador do curso observa ainda, acerca da relação entre a IES e comunidade, que

ela não pode ser uma relação funcional, ela não pode ser uma relação que é pragmática, direta. De alguma forma a faculdade tem que criar uma coisa para atender as pessoas da cidade ou as pessoas carentes de qualquer faixa que seja, não é isso! Acredito que a função social da faculdade é proporcionar um ensino, uma educação, portanto, um esclarecimento, sem que essa função tenha uma contrapartida imediata, visível e funcional em relação a essa sociedade. Nós temos alguns projetos de extensão que são desenvolvidos, mas eu acho que não é essa função social, ela não está revertida, expressa exclusivamente nesses projetos de extensão, mas no próprio ato de educar, na ação social da universidade, e a contrapartida se encontra justamente nesse acesso que a população, principalmente do interior, tem então, ao nível de discussão, de entendimento, de conhecimento, de saber mais aprofundado (ENTREVISTA C).

Observa-se que o coordenador de curso, ao aprofundar a discussão, mostra uma outra concepção acerca dessa relação, ou seja, a sua proposta em estabelecer uma relação com base no esclarecimento e transformação, mediante ao conhecimento.

Espera-se ainda que o processo de formação inicial seja capaz de despertar uma consciência crítica no aluno, mediante a leitura do contexto social vigente, e essa leitura também deverá permitir e preparar o futuro professor “para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela experiência da vida em sociedade” (PPP/IES C, p.12). Portanto, é possível identificar que o perfil do futuro professor expresso no documento está em sintonia com a proposta teórica e com eixo epistemológico do curso, desenvolvido ao longo do documento, ou seja, formar um professor que

ao concluir o curso com aprofundamento em licenciatura, deverá estar capacitado a compreender, atender e responder de forma eficiente às diferentes manifestações da cultura do movimento corporal presentes na sociedade. Para tanto deverá considerar as particularidades culturais de caráter regional, os campos de interesse, identificados com a escolarização nos diversos sistemas e níveis de ensino e a especificidade do trabalho profissional no âmbito da formação educativa e social (PPP/IES C, p. 13).

Para isso, o documento (p. 13-14) estabelece como competências e habilidades gerais para o futuro professor: a) capacidade de conhecer e intervir profissionalmente no campo da cultura corporal; b) competência de natureza instrumental elaborada a partir de uma atitude crítica e reflexiva; c) capacidade de organizar, planejar e sistematizar a ação educativa e pedagógica no sentido de responder às exigências da escola; d) competência político-pedagógico para intervir

junto ao contexto social; e) domínio de teorias, métodos, técnicas e processos pedagógicos; f) compreensão do trabalho da escola como uma dimensão criativa dinâmica e transformadora e por último, g) reconhecimento e aprofundamento dos estudos das diferentes expressões, linguagens e manifestações da cultura corporal.

A entrevista com o coordenador de curso confirma a concepção estabelecida no documento acerca de uma formação crítica do futuro professor:

apesar dessa falta de unidade entre os professores, entre o pensamento geral do curso, eu e alguns colegas de curso, professores que optaram por uma determinada linha de trabalho e temos lutado por isso [...], que é oferecer uma formação de caráter humanista, com uma forte concentração na pedagogia, na educação física escolar. Reconhecemos que a escola é o grande espaço de interferência na formação das pessoas, e o objetivo de realmente capacitar professores para oferecer essa formação crítica, [...] que venha a formar uma consciência social, uma consciência cooperativa, clara, a partir de valores humanos e, que de alguma forma vai levar esse indivíduo a formar um cidadão consciente, capaz, autônomo, como possibilidade de emancipação, autonomia, de esclarecimento e toda essa fala que está presente em uma literatura mais crítica (ENTREVISTA C).

Quanto ao locus de atuação desse futuro profissional, o coordenador de curso nos esclarece que “a formação é para atuação na escola” (ENTREVISTA C).

O documento dessa instituição parece apresentar um caminho considerável com o objetivo de formar um futuro professor com capacidades, saberes e competências, para a atuação um campo em particular, a escola. Porém, carece consideravelmente de pressupostos relativos inserção desse futuro professor em espaços informais, como academias e clubes, o que pode levar a supor que esse tipo de formação ocorra no currículo oculto da IES.

2.3.4 Pressupostos teóricos

Há no documento uma vontade explícita de que ele realmente venha a se tornar uma diretriz do curso, pois os pressupostos conceituais expressos desde a sua apresentação direcionam-no para a apresentação pública dos princípios norteadores do funcionamento, da organização das atividades e procura regulamentar e “dar coerência às relações entre áreas de atuação do curso, estratégias pedagógicas, estrutura curricular, elenco de disciplinas, qualificação docente e métodos de avaliação” (PPP/IES C, p. 03).

A constituição de uma identidade sócio-crítica para o curso aparece ainda na apresentação do documento, quando expressa a opção de extrapolar o atendimento da demanda local, assumindo um papel “constitutivo e estruturador” (p. 03), tendo na difusão do conhecimento, um meio de atuar nas transformações sociais:

Confiamos que a sociedade seja cada vez mais capaz de integrar forças dedicadas ao benefício coletivo, afirmando a importância da ética e da capacidade de reflexão sobre problemas sociais. Reforçamos assim, através desse documento, a compreensão do curso de Educação Física como capaz de cumprir responsabilidades e fomentar transformações (PPP/IES C, p. 3-4).

A identidade sócio-crítica aparece também na entrevista com o coordenador de curso. Segundo ele,

existe toda uma legislação, uma orientação, inclusive está expresso na legislação que deve haver essa contrapartida, essa função social, ela está expressa nos documentos. Eu acho que nesse sentido a gente tem isso, realmente nós temos conseguido exercer essa função [...] (ENTREVISTA C).

Outros aspectos que apontam essa direção são decorrentes da análise dos pressupostos teóricos que direcionam para a formação e que estão expressos na concepção de formação inicial. O documento atribui à dimensão pedagógica a possibilidade da efetivação da “formação de um cidadão participativo, responsável comprometido, crítico e criativo” (PPP/IES C, p. 5).

A análise do documento, não permitiu extrair referenciais sólidos para afirmar que a formação específica em Educação Física seja pautada em determinado autor ou concepção. Porém, essa afirmativa não encontra eco quando se buscou fundamentação para outras áreas constituintes do documento, por exemplo: a formulação do projeto é embasada em Gadotti (1994), a busca da qualidade do ensino é discutida e fundamentada por Demo (1994) e Ternes (1994) e a questão do trabalho pedagógico no interior do curso é discutida com base em Freitas (1991).

2.3.5 Currículo

A elaboração do currículo não foi fruto de uma discussão conceitual sobre o tema, limitando-se o documento a mostrar que os princípios que orientam a construção curricular estão anexados à proposta apresentada à comissão de verificação, em novembro de 2002. O documento apresenta, em sua construção, apenas a descrição das cargas horárias dos determinados núcleos do currículos e disciplinas, bem como as ementas e suas bibliografias básicas.

A busca por elementos nesse item da análise ficou comprometida por falta de informações no documento, mas percebe-se um direcionamento implícito no currículo de formação para a docência e de formar o professor para atuar dentro dos muros escolares, em virtude de ser um curso de licenciatura e ter aprofundamento na área escolar. Durante a entrevista, o coordenador, a respeito do marco conceitual do currículo afirma:

Essa é uma questão bastante séria, porque nós temos um documento, que expressa a nossa intenção de promover uma formação voltada para um caráter pedagógico da Educação Física, ou seja da educação física escolar, no entanto, se você pega a nossa grade, de disciplinas, ela pode até constatar que isso é real. Mas nós temos uns itens aqui na nossa grade curricular, que são as práticas como componente curricular, temos disciplinas eletivas e temos atividades acadêmicas científico-culturais, que são disciplinas, espaços dentro do curso, que são a partir de projetos elaborados pelos professores. E a realidade é que se você pegar, hoje, todas essas práticas e atividades e for ver o que é que está sendo dado, nós vamos perceber que nós temos um maior percentual de disciplinas, de temas, da área de saúde do que da área pedagógica. Então, embora o nosso PPP expresse que nós deveríamos fornecer uma formação, proporcionar uma formação mais pedagógica em ciências humanas, nós estamos na realidade priorizando a área de saúde (ENTREVISTA C).

O coordenador ainda complementa:

Deveria ser, como eu te disse no começo, uma vocação humanista, pedagógica. Um currículo que realmente levasse o aluno para uma formação, o acadêmico a uma formação pedagógica mais consistente. Porém, como eu te falei, nós temos disciplinas que não têm nome, que são as práticas como componente curricular, atividades acadêmico científico-culturais e as disciplinas eletivas, que embora existam, tenha um quadro de disciplinas eletivas, mas isso varia. Essas disciplinas que eu te falei, sem nome, elas estão sendo em sua maioria, disciplinas na área da saúde (ENTREVISTA C).

Após essa declaração, encaminhou-se a discussão para a compreensão de como funciona esse currículo oculto no curso. O coordenador esclarece:

Pois então, esse currículo oculto, é aí que a coisa começa complicar. Ele é diferente dentro dos grupos de professores, como eu te falei, tem professores de várias áreas. De uma forma ou de outra os professores se agrupam com alguma afinidade, eles se agrupam e esse currículo oculto embora ele exista ele não é único, unânime, quer dizer, nós temos grupos de professores que são de uma linha um pouco mais humanista, de uma linha um pouco mais, talvez até mesmo uma linha dialética, materialismo histórico, e que tentam fazer, e que realmente trabalham com esse, currículo oculto nesta perspectiva. Já tem outros professores que dirigem seus conteúdos na área da saúde e seguem outro currículo oculto, tentando, buscando oferecer essa formação nessa linha deles (ENTREVISTA C).

Nesse caso específico, percebe-se que a questão do currículo oculto pode ser compreendida na perspectiva da questão de formação dos professores e da própria identificação com o projeto, haja vista que ele não foi elaborado pela coletividade.

2.3.6 *Inclusão*

A busca por palavras, temas, conceitos ou elementos que nos levassem a encontrar concepções acerca da inclusão, no discurso oficial estabelecido no documento norteador, também foi realizada conforme os pressupostos considerados pela teoria da análise documental.

Quanto à Unidade de Registro, ou seja, as palavras manifestas, foi encontrado portadores de necessidades especiais (duas vezes) e os demais termos pesquisados não apareceram.

O primeiro documento, considerado como o módulo teórico-conceitual, apresenta aspectos que vão desde a justificativa a abordagens acerca do eixo-epistemológico do curso, mas não faz referência a qualquer concepção ou pressuposto relativo à inclusão.

O segundo módulo, que trata da divisão das áreas do currículo e ementas, na descrição da ementa da disciplina Produção do Conhecimento em Educação Física (PPP/IES C, p. 54), cita “Análise e Estudo das principais correntes teórico-metodológicas [...] para portadores de necessidades especiais [...]”.

E encontra-se outra referência na ementa da disciplina Ginástica Adaptada (PPP/IES C, p. 72):

Introdução aos novos conceitos de ginástica adaptada em discussão hoje no Brasil. Características básicas da pesquisa, intervenção e o ensino escolar decorrentes dos novos pressupostos colocados pela legislação educacional brasileira. Implementação de programas teórico-práticos no sentido de se aproximar a atividade física, a aprendizagem motora e a aprendizagem escolar para um tipo de aluno portador de necessidades especiais.

O terceiro módulo aborda as questões relativas ao estágio supervisionado, e nele confirma a possibilidade de realização de estágio em escolas de ensino especial.

Quanto ao último módulo, o relativo à regulamentação do TCC, não faz referência às unidades de registro pesquisadas.

Em relação às unidades de contextos, aquelas que aparecem nas entrelinhas da mensagem, não há menção a qualquer um dos temas, tais como a integração da pessoa com deficiência, exclusão, formação para a diversidade, concepções inclusivas e acolhimento.

Durante a entrevista, ao buscar elementos para compreender as interfaces da inclusão com a formação inicial e como o documento norteador explicita que a identidade do curso e o perfil do futuro profissional devem ser constituídos para a inserção/atuação no sistema formal de ensino, foi perguntado ao coordenador do curso se ele tinha conhecimento acerca do Peedi e a resposta foi: “Não! Nunca ouvi falar” (ENTREVISTA C). Com essa questão desencadeadora, o objetivo na entrevista era mapear se havia, na formação inicial, alguma preocupação com a inclusão, direcionada pelas políticas existentes no estado de Goiás, haja vista que essa IES têm como identidade a formação de professores para atuarem na escola, e o sistema educacional do Estado de Goiás, futuramente, poderá vir a absorver parte desses futuros professores.

O desconhecimento do programa, evidenciou, mais uma vez, que há uma ausência de propostas mais concretas do estado de Goiás para divulgar/discutir as suas políticas públicas e ações, nos cursos públicos de formação de professores em Educação Física. Esse desconhecimento também levou a mudar a direção da entrevista, ou seja, por meio de outras indagações continuou a busca por aspectos relativos a concepções inclusivas e diversidade, já que não foram encontrados nos documentos subsídios para continuar a discussão.

A entrevista encaminhou-se então para verificar se realmente há uma preocupação com a diversidade. O coordenador de curso assevera:

Há! Porque essa é uma questão que está cada vez mais presente. Os nossos egressos, os nossos alunos, os acadêmicos, eles estão vendo, a necessidade de discutir estas questões dentro da universidade, porque isso está presente lá fora. Está presente nas escolas, presente nas academias e nos clubes. As pessoas com necessidades especiais elas estão em todos os lugares, e a Educação Física precisa, de alguma forma, de absorver essa nova competência, esse novo saber (ENTREVISTA C).

Em relação à diversidade e à formação de professores nessa IES, o coordenador pontua que

essa questão não está sendo privilegiada por nenhuma disciplina, por nenhuma ementa e nem por nenhum professor, alias, nós temos professores capacitados aqui, mas eu acho que o maior entrave a essa questão é que o nosso curso foi criado em 2002, naquela época não se falou sobre isso. Isso não está presente em nosso documento, essa questão da inclusão [...] (ENTREVISTA C).

Portanto, essa afirmação permite entender que a ausência de concepção relativa a inclusão na formulação do documento norteador, aliada a demandas locais, ao desconhecimento sobre o assunto, o fato de curso ser novo e ausência de pessoas com deficiência no corpo docente, remete a um quadro peculiar, a falta de acolhimento ao tema e o não despertar do professorado para a discussão a respeito tema.

Ao ser questionado sobre a existência de discussão relativa a inclusão pelo professorado, o coordenador do curso afirma:

Não, não há! Não há porque, talvez não por desconsiderar a questão. Porque eu vejo dessa forma, ainda hoje a gente vive no mundo das pessoas normais, quer dizer, a discriminação para com essas pessoas é uma coisa que não está expressa nesse ou naquele documento, ou, naquela obra, naquela construção, naquela coisa. Isso está expresso na nossa racionalidade. O nosso mundo em que vivemos, a sociedade em que vivemos, é uma sociedade de normais, ela não aceita o estigma, ela não aceita ainda pessoas com necessidades especiais. Entendeu? Você veja, os nossos carros são construídos de uma forma, nossas casas são construídas de uma forma, nossa literatura toda é escrita de uma forma, e não há como negar que a nossa formação, nosso trabalho, está direcionado para as pessoas que são normais [...] (ENTREVISTA C).

Esse pressuposto pode ser melhor compreendido quando se trata da estrutura do curso para acolher a pessoa com deficiência, por exemplo, se um cego ou uma pessoa em cadeira de rodas teria condição para fazer o curso. Conforme o coordenador,

poder ele poderia, mas ele teria extrema dificuldade. Não só ele com os professores, talvez os colegas também. Porque nós não temos nenhum dos nossos professores; quer dizer, exceto um, não tem capacitação para trabalhar com nenhum tipo de linguagem, de escrita, que não seja essa que a gente está acostumado, quer dizer, se eu tiver que comunicar com um surdo por exemplo, eu não tenho a menor condição. Se eu tiver que sugerir um livro, uma literatura, uma leitura, para um cego eu não tenho a menor noção de quais são os livros que tem publicado hoje em Braille (ENTREVISTA C).

Ao ser questionado sobre a importância de promover uma formação para a diversidade, se a IES privilegia essa discussão na formação inicial, o coordenador do curso enfatiza:

Teria que dar! Isso é uma coisa extremamente importante, porque só o fato de nós não termos essa possibilidade aqui hoje, já é uma forma de exclusão. Nós estamos promovendo a exclusão aqui, pelo fato de nós não termos essa capacidade de dar essa formação (ENTREVISTA C).

Perguntado ainda se os alunos estão cobrando essa questão, se eles têm uma preocupação acerca do tema, o coordenador responde: “Por enquanto não! Ainda não cobraram” (ENTREVISTA C). O não despertar para a inclusão pelos discentes pode ser, em parte, compreendido pela ausência do debate promovido pelo curso, haja vista que também entre os docentes não há uma concepção estabelecida.

Ainda em busca de sentidos e ações que possibilitassem fazer a leitura acerca da interface entre a formação e a inclusão, durante a análise do documento, foram encontradas na matriz curricular duas disciplinas que fazem referências ao assunto. A primeira, Produção do conhecimento em Educação Física, que apresenta em sua bibliografia apenas uma obra compatível com a discussão do tema: “A Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina (CARMO, 1994)” (PPP/IES C, p. 54).

A segunda referência à inclusão encontra na ementa da disciplina Ginástica Adaptada (PPP, p.72). Na bibliografia para o desenvolvimento do conteúdo programático sugerida pela ementa, existe, como na disciplina citada anteriormente, somente a obra de Carmo (1994) faz uma discussão mais aprofundada da questão da inclusão.

Em ambas disciplinas há que se ressaltar ausência de autores que discutem o tema, como Bueno (1997), Januzzi (1997) e Stainback, S. & Stainback, W. (1999) e outros.

A prática como componente curricular, cujo conteúdo é desenvolvido ao longo dos oito períodos do curso, em forma de projetos previamente oferecidos à coordenação ao início do semestre, também não apresenta qualquer discussão sobre o assunto. Em relação a eventos que tratam do tema, o coordenador do curso menciona: “tivemos alguns eventos que debateram essa questão. Mas pouco, nada de muito” (ENTREVISTA C).

Quanto à possibilidade de realização do estágio supervisionado em instituições de ensino especial e a relação que os alunos têm com esse campo, o coordenador do curso afirma que há procura dos alunos e, em seus registros, seja de observação ou docência, há muitas observações importantes que são discutidas posteriormente nas aulas da disciplina.

No encerramento da entrevista, solicitou-se ao coordenador de curso que fizesse as considerações necessárias a respeito de assuntos que não foram abordados e que ele considerasse importante para este estudo. Ele apenas assinalou:

Tudo que eu precisava dizer eu disse. Eu acho o que precisa ser dito a tudo isso que foi falado aqui é que, a formação, a grade curricular, o projeto pedagógico do curso, ele nunca é uma coisa acabada, ele sempre está em construção, mesmo porque existem vários fatores envolvidos. Existe o mercado, existe uma indústria cultural, uma cultura de massa, existe o perfil dos coordenadores, dos dirigentes que querem uma coisa e sempre dão um certo direcionamento, existem exigências dos órgãos de controle, do ministério, do conselho, que se modificam. Então eu acho que nunca ele está pronto, o dia que ele estiver acabado, tem que começar de novo a ser reconstruído. Apesar de nós termos muitas falhas aqui, eu tenho uma visão bastante otimista, eu acho que nós estamos nesse processo de construção e constante reconstrução (ENTREVISTA C).

Ao concluir esta análise, é possível perceber no curso de formação de professores da IES C, um quadro que indica a existência de poucas discussões e concepções relativas à inclusão escolar de pessoas com deficiência tanto pelas categorias docente e discente, como nos documentos oficiais. Em parte, essa ausência pode se compreender, segundo a fala do coordenador de curso, pelo pouco tempo de existência do curso. Porém, em contrapartida, pôde-se perceber, durante a análise, que há implícito na fala do coordenador do curso um conhecimento acerca do tema e também de sua importância e que não há portas fechadas ao acesso da pessoa com deficiência e ao tema inclusão, mas sim uma limitação momentânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, desde a sua implementação no Brasil, segundo David (2003, p. 56) “vem configurando-se como uma área por excelência interdisciplinar, multiprofissional, acadêmico-científica, com uma prática social que estabelece interface com vários campos de conhecimentos”. Ao final do século XX e início do XXI, existe nessa prática um quadro de discussões e reflexões acerca do corpo, com questões que desafiam o campo da educação e a esse respeito, Vaz et al (2002, p. 85) observam que,

no que se refere ao ensino das práticas corporais, as perguntas são muitas, correspondendo, em grande parte, às diferentes posições que o corpo e suas expressões alcançam no mundo contemporâneo: dos esportes convencionais à possibilidade de um tempo disponível para o lazer, da engenharia genética e dos clones aos modelos e estereótipos de beleza sugeridos, impostos, invejados e desejados.

Em meio ao ensino das práticas corporais, outras possibilidades, ou seja, um sem número de outras expressões, formas de organizações e detalhamentos relativos ao corpo, sobrepujam o limite imposto pela formação. dentre elas, destaca-se a questão do corpo que não corresponde às expectativas traçadas pela indústria cultural, pelo modismo e pela publicidade, permanecendo o questionamento acerca de como esse corpo deve ser dimensionado no processo de formação inicial de professores de Educação Física. Nas últimas décadas do século XX, as de 1980 e 1990, muitas contribuições advindas de uma nova maneira de pensar as questões relativas ao corpo, propiciaram à Educação Física, respirar ares de renovação e, também, a busca por uma identidade perdida entre os interesses do higienismo, eugenia e do modelo de acumulação do capital ao longo da sua constituição, que

instauraram durante esse caminho, um modelo dual de homem, uma dicotomia entre o corpo e a mente.

Entretanto, tais reflexões não impediram que a lógica capitalista desviasse as atenções do corpo produtivo, reconhecido por ela como falido nesse momento, para um novo modelo, o corpo mercador e mercadoria. Ao ser comparado com o anterior – entendido como corpo eficiente e útil – percebe-se que, na sua essência, muito pouco mudou. A mesma lógica, atenta à constatação de que um corpo improdutivo e deficiente, com estigmas atribuídos histórica e socialmente, constituído também em virtude do preconceito, discriminação e do não-respeito à diversidade, poderia fazer que esse produto perdesse o seu valor. Como um fator crucial para a acumulação de capital, o corpo deficiente é pensado como um corpo consumidor da indústria cultural corporal/esportiva (CASTELLANI FILHO, 2003).

Para a compreensão de algumas nuances históricas da formação de professores, no âmbito da Educação Física, e como a produção do corpo produtivo é determinante em cada instante, a Carta Constitutiva de 1937, pela primeira vez, apresentou a Educação Física como disciplina nas escolas. A reforma Capanema tratou de considerá-la elemento curricular obrigatório para os estabelecimentos de ensino, em atendimento aos interesses do adestramento físico da juventude, necessário ao cumprimento de seus deveres para com a economia e os interesses do país.

A influência desportiva originária do contexto mundial após a Segunda Guerra Mundial, permitiu um aproximamento com a competição e o individualismo, que durante o seu auge nos anos 1970, por meio da pedagogia tecnicista, incorporou a busca por uma melhor performance física como elemento central da sua prática, permitindo-se a legitimação de contextos exclusivos, no espaço educacional, em razão do esporte de rendimento e de contexto ideológicos, como o Brasil potência olímpica, que situava a escola como lócus de formação de atletas.

Os modelos de corpo produtivo e corpo apolítico preconizados nos anos da ditadura militar, promovem o esgotamento do modelo vigente de Educação Física. Em face ao anacronismo decorrente desse contexto, e, de uma prática pedagógica centrada na aptidão física, iniciou-se um novo debate, ressaltando que a formação do professor de Educação Física não coadunava com a figura do treinador desportivo. A esse quadro acrescentava-se um outro fator: a realidade social decorrente da prática esportiva levava a Educação Física a um descrédito,

pois o Brasil, definitivamente, não se tornou um símbolo olímpico e, segundo Medina (1992), uma crise foi instalada.

A crise fomentou o aparecimento de novas teorias no seio da Educação Física, que, em um contexto macro, podem ser consideradas em dois grandes blocos: a corrente de orientação liberal e corrente de orientação progressista. Essas correntes, apesar dos seus pressupostos, não garantem à pessoa com deficiência o direito de receber, por parte dos professores de Educação Física, um tratamento voltado para o acolhimento e aceitação das diferenças, em decorrência da formação inicial do docente, que somente tangencia a questão da inclusão escolar dessas pessoas.

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema formal de ensino, por meio da rede regular, constitui um grande desafio, em face das políticas públicas internacionais e também brasileiras, às quais preconizam mudanças em todos os sentidos, desde o acolhimento à luta contra a discriminação, trazendo para o campo do debate a fecundidade de propostas, seja para o trabalho, saúde, lazer ou educação.

Essas políticas, nos planos do discurso e das recomendações, propagam-se no imaginário social como soluções que dêem conta de estabelecer lastros capazes de mudar sensivelmente as barreiras atitudinais, impostas pela cristalização de hábitos sociais, decorrentes do não-respeito a diversidade e à identidade, alicerçados em paradigmas de exclusão do diferente e, como consequência, dos seus direitos como cidadão pertencente à etnia humana.

As políticas públicas, na recente história da inclusão, buscam garantir às pessoas com deficiência seus direitos sociais, que até pouco tempo ainda não eram assegurados pela legislação, o que pode ser considerado um avanço na vida dessas pessoas. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que essas políticas, muitas vezes, decorrem muito mais da sensibilização e da adesão de organismos e entidades internacionais e nacionais à causa da pessoa com deficiência em face à comoção causada pela alteridade, do que propriamente de ganhos proporcionados pelo engajamento da sociedade, para melhoria e aceitação dessas pessoas, o que leva essas políticas, em termos de ações concretas, a ficarem aquém do esperado.

O Brasil, aceitou ser signatário de convenções e declarações internacionais, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, e, passo a passo, essas políticas vão se consolidando, sobretudo a partir da promulgação da

Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1998) e, como um efeito cascata, outras leis vêm assegurando conquistas para as pessoas com deficiência.

Porém, no campo da educação, Neves (2006a, p. 93) assevera que “a despeito da importância de tais iniciativas políticas, essas ainda constituem um desafio para os educadores, que não foram preparados para essa mudança, como é o caso dos professores de Educação Física”. Portanto, com base nessa afirmação, buscou-se no desenvolvimento do estudo, compreender como se estabelece, nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES públicas do estado de Goiás, a questão da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

A pesquisa direcionou-se, em um primeiro momento, para a análise dos documentos oficiais, os PPPs, que tangenciam a questão da inclusão, talvez por as IES ainda desconsiderarem a questão ou, mesmo, por desconhecerem a importância do assunto e repercussão no cenário internacional e nacional, reproduzindo o mesmo quadro citado na introdução do trabalho, no que diz respeito à manutenção de uma disciplina, segundo Ferre (2001, p. 203), com

enfoques parcelados e mutiladores, classificações nosológicas e práticas de divisão de corpos e mente que não respondem nunca à complexa realidade com que os professores e professoras se enfrentam. Muito menos respondem à complexidade das vidas do alunado a que se refere tal formação pedagógica.

Conforme os dados da pesquisa, esses documentos, por expressarem diretrizes para os cursos de formação de professores e assim serem considerados nos cursos, carecem de um maior embasamento em relação a uma política para a formação inicial, a de contemplar essa discussão. Não se pretende que os documentos resolvam a questão, pois não existe formação que de conta da diversidade e, nesse momento, o conceito de diversidade estabelece que os alunos têm necessidades educacionais individuais próprias e específicas.

Nesse sentido, propõe-se uma maior abordagem do tema, seja por discussão nas disciplinas, nas pesquisas ou por meio de um maior número de horas dedicadas ao assunto em seminários, jornadas, palestras ou eventos de natureza acadêmico-científico, com intuito de despertar, no aluno, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Esse aprofundamento, entretanto, não deve ser fruto de um estreitamento de laços com programas governamentais, haja vista a descontinuidade de um governo para o outro, por não serem de uma mesma

perspectiva ideológica ou, simplesmente por estarem na moda, no discurso da mídia, mas, por constituírem uma realidade que merece ser discutida, pois não se pode mais postergar, enviando para o porvir, a responsabilidade que cabe ao agora, fruto de uma formação sólida.

Não se nega a ausência de pressupostos inclusivos nos cursos analisados, seja por meio de atitudes dos coordenadores ou por interesses tímidos dos alunos, mas que, em síntese, não conseguem refletir o grande espectro que é a diversidade, o interesse em garantir os direitos de inclusão de pessoas com necessidades e a sua permanência na rede regular de ensino, questões que deveriam ser melhores fomentadas nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Pressupostos e concepções acerca da inclusão puderam ser extraídos das entrevistas, incluindo o histórico de sucesso de alguns alunos com deficiência que concluíram o curso de Educação Física, porém, contrariamente é possível observar a incapacidade de algumas IES lidar com o tema, em decorrência da não-solicitação de tais habilidades nos cursos que não apresentam pessoas com deficiência. Essa inabilidade detectada pela pesquisa, ressalta-se, não é fruto de resistência preconceitual ou de falta de competência, mas, de oportunidade, pois, os alunos com deficiência ainda não chegaram às portas dessas IES.

REFERÊNCIAS

AGRÍCOLA, Nestor P. A. **Esporte, esporte escolar e competição: sentidos, ações e contradições**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

ALMEIDA, Dulce B. de. **Do Especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 2003. 204 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

ANDERY, Maria Amélia *et al.* **Para compreender a ciência**. 9 ed. Rio de Janeiro: Espaço e tempo; São Paulo: Educ, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. **Investigações qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/1970-1979/L6202.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. _____. **Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=227169>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: 1996.

_____. _____. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1969/1044.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=120835>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL, _____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). **Relação de cursos de Educação Física em Goiás.** Disponível em: <www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em :17 abr. 2008.

_____. _____. **Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:** orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Organização de Ricardo Lovatto Blattes. Brasília: Seesp. 2006.

_____. _____. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência.** Organização de Niusarete M. de Lima. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 maio 2007a.

_____. _____. _____. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp022002.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2007b.

_____. _____. _____. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=43>>. Acesso em: 28 maio 2007c.

_____. _____. _____. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007rces002_07.pdf>. Acesso em: 9 maio 2008.

BRASIL, Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Organização da Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ/PUC, 1993.

CAMPOS, Daniela S. C. **Inclusão escolar e a (im) possibilidade de uma educação para todos**. 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2003.

CARMO, Apolônio A. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1985.

CARMO, Apolônio A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. 2. ed. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

_____. **Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes?**. *Revista Integração*. Brasília, ano 14, ed. Esp., p. 6-13, 2002.

_____. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: Edefu, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 7. ed., Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, ano 1, n. 1, set. 1979; ano 25, n. 1, 2003. Digitalizada.

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

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação de professores e globalização** – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artimed, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA.

Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy>. Acesso em: 10 maio 2007.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade).

DAVID, Nivaldo A. N. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível em: <<http://www.regra.neteducacao>>. Acesso em: 18 out. 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623105532/>. Acesso em: 10 maio 2007.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. **A trajetória da pesquisa qualitativa no Brasil**. Mimeografado.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente olhares sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GATTI, Bernadetti A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Rev. Científica**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

HAGUETE, Tereza M. F. **Metodologia qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil. 1964-1985**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí Ed., 2001.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí Ed., 2004.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBANEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Lenir M. **Os militares, o populismo e sua influência na Educação Física em Goiás**. 1992. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68 (especial), p. 279-297, dez. de 1999.

LUZ, Marcelo R. da. **A natação, o cego e o deficiente visual: a inclusão e suas implicações no desporto de rendimento**. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2003.

MAKHOUL, Carmem S. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2007.

MANTOAN, Maria T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (orgs.). **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARINHO, Inezil P. **Educação Física – recreação e jogos**. 3. ed. São Paulo: Brasil Editora, 1981.

MARQUES, Carlos A. **Para uma filosofia da deficiência – estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência**. 1994. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 1994.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, Sérgio de A. **Formação de professores de Educação Física da FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades**. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2001.

MEDINA, João Paulo de S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. Campinas: Papyrus, 1992.

MENDONÇA, Leda M. *et al.* **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos na UFG**. Goiânia: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria A. **A ilusão pedagógica. 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás**. Goiânia: Cegraf/UFG, 1994.

NEVES, Claudio P. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2006a.

_____. Educação Física escolar, a pessoa com deficiência e inclusão: caminhos que se encontram. *In*: ALMEIDA, Dulce Barros de (org.). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Deescubra, 2006b. p. 97-116.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: FREITAS, Soraia N.; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *In*: Educação & Sociedade. Campinas, n. 76, p. 232-257. Out 2001.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p.160-165. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1980.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. Trad. Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Carlos C. O que exclui não é a deficiência, mas a indiferença. *In*: ALMEIDA, Dulce Barros de (org.). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Deescubra, 2006. p. 61-84.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 30 maio 2007.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir do significados da normalidade. *In*: **Educação e Realidade**, São Paulo, nº 24, p. 15-32, 1999.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2001.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SZYMANSKY, Heloisa. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. *In*: SZYMANSKY, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. Cap 1, p. 9-61.

TANI, Go. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZ, Alexandre F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. *In*: VAZ, Alexandre F. et al. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 85-107.

ZOIA, Alceu. Todos iguais, todos desiguais. *In*: ALMEIDA, Dulce Barros de. (org.). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Deescubra, 2006. p. 13-26.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Compromisso

UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Termo de compromisso

PROJETO DE PESQUISA: A Educação Física no Estado de Goiás: um olhar sobre a formação docente e sua interface com a inclusão escolar.

ORIENTADORA: Prof. Dr^a. Dulce Barros de Almeida – Professora adjunta da Faculdade de Educação.

ORIENTANDO: Prof. Esp. Max Antônio Borges (FAFICH – curso de Educação Física)

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Compreender as interfaces que a formação docente em Educação Física faz com a inclusão escolar, em três IES públicas do Estado de Goiás, em âmbito público federal, estadual e municipal.

PROCEDIMENTOS

Ao concordar em participar desta pesquisa estou ciente de que:

- a) Responderei a uma entrevista semi-estruturada, com seis tópicos de pesquisa;
- b) Será mantido o **anonimato** no estudo. Não terei que me identificar ao preencher a ficha de entrevista e nem será feita uma análise individualizada de cada pessoa e sim do conjunto das respostas dos participantes que compuserem a amostra deste estudo.
- c) O conjunto de dados obtidos neste estudo será analisado tendo por base outras pesquisas e a literatura de pesquisa acerca do assunto e as conclusões poderão ser divulgadas em eventos científicos ou em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza.

RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES

Estou informado(a) de que:

- a) Sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem correr o risco de discriminação ou represália por parte do pesquisador.
- b) A participação nesta pesquisa não me trará benefícios diretos e imediatos mas estarei colaborando para a compreensão das interfaces que a formação docente faz com a inclusão durante o processo de formação docente nos cursos de Educação física nas IES públicas do estado de Goiás.
- c) ALTERNATIVA: Sou livre para optar não participar deste estudo.

CUSTOS E REEMBOLSO

Não terei despesas para participar desta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS E SUGESTÕES

Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo, pessoalmente (Na Faculdade de Educação da UFG) com a Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida, pelo seu email: dubalmei@hotmail.com, ou pelo email do pesquisador – borgesmax@hotmail.com – CEL. 0—64 81227717

CONSENTIMENTO

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento. Uma cópia deste Consentimento se encontra sob a minha guarda. A segunda cópia está sob guarda dos pesquisadores.

, de de 200 .

Assinatura do participante

Apêndice B – Roteiro para entrevista/IES -A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PPP/IES-A TÓPICOS DE ENTREVISTA

1) IDENTIFICAÇÃO

Dia/data/horário/local

Aportes iniciais - agradecimentos – confirmar que a pessoa não será identificada – título da pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR.

2) CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

QUESTÃO DESENCADEADORA – PPP

Definir em qual PPP vamos trabalhar – novo/velho - apresentar e conferir o qual.

- Quando ele foi elaborado PPP - está em uso – há grade nova - quanto tempo em vigor (não compreendi bem – PPP fala: 98 e reconhecimento 98 – falha no documento) ?
- Quem participou da sua elaboração - como foi o processo de construção/elementos que desencadearam a sua origem?
- Datas - período gasto para a elaboração – comissão eleita ou indicada (por quem)?
- Qual a formação dos envolvidos no processo?
- Houveram discussões sobre o processo - sobre a construção de concepções – bacharelado/licenciatura?
- Vocês se reuniram ou dividiram tarefas – elaboração?
- Este projeto tem a intenção de somente existir enquanto documento ou realmente é uma diretriz norteadora - professores/coordenação?
- Reformulação - Quando - por quem - Comissão?
- Concorda com o PPP - vai propor discussões sobre o mesmo?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor/coordenador?
- Quando começou o curso na IES - Quanto ao regime - anual/semestral?
- O curso hoje atende aos objetivos traçados (p.22)?

3) PAPEL DOS DOCENTES

a) Perfil da pessoa que coordena.

- Nome/ idade?
- Formação – quando - onde - titulação atual com datas?
- Tempo à frente da coordenação?
- Exerceu esse mesmo cargo antes?
- Eleito - nomeado - quanto tempo de mandato - reeleição?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor coordenador - subordinado a qual departamento?
- Desde quando pertence ao quadro - efetivo/professor convidado?
- Participou da construção do PPP?

b) LDBEN e a docência.

- Segue a LDBEN -1/3 mestre - tempo integral - efetivos?

c) Os docentes e sua relações com o PPP.

- Como se posicionam os docentes em relação às práticas mecanicistas - como se tem posicionado as práticas dos professores?
- Em relação ao currículo - há uma visão estabelecida?
- A posicionamentos fechados (tradicionais) nas avaliações?
- São livres para o planejamento?

4) PERFIL DO FUTURO PROFISSIONAL

- Qual profissional que se pretende formar?
- Para trabalhar onde?
- Com que tipo de público?
- Esta proposta rompe realmente, na prática, em relação às diretrizes - segue as diretrizes nacionais?

5) PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- Como é entendida a questão da função social dentro de uma sociedade de classes?
- Qual linha teórica (haja vista a inserção dentro das ciências humanas) é mais aceita dentro do professorado – em relação à educação?
- Nota-se na elaboração do PPP uma tendência marxista – isto permanece?
- Em relação as linhas teóricas da Educação Física?
- Quais são os pressupostos teóricos que norteiam o curso (humanistas, desenvolvimentista, plural, critica-superadora...)?

6) CURRÍCULO - GRADE CURRICULAR

- Construído pela própria entidade - especialistas?
- Qual o seu eixo epistemológico – intervenção pedagógica/produção do conhecimento - motricidade humana - cultura corporal (isoladamente ou dentro da própria disciplina)?
- Articulação entre as disciplinas?
- Há outras possibilidades de intervenção?
- As ementas – correspondem ao eixo epistemológico do curso?
- O quadro docente - conduz bem as ementas?
- Práticas curriculares (400h Ministério da Educação e Cultura - MEC) – são livres ou direcionadas/disciplinas fechadas – interdisciplinar?
- Currículo oculto – formação - direciona para onde - bacharelado/licenciatura?

7) – INCLUSÃO ESCOLAR/DIVERSIDADE

- Vocês estão por dentro de todo esse programa de inclusão do estado – que se chama:
Programa Estadual Para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva/Escola Inclusiva?
- Como que vocês fazem com a questão da diversidade - como vocês lidam com a diversidade?
- Vocês têm pessoas com necessidades especiais - uma pessoa cega poderia fazer parte do curso? cadeirantes - amputados?
- O sistema de vestibular privilegia ou não as pessoas com necessidades especiais – deficientes – critério para admissão no vestibular?
- Você acha que a Educação Física tem obrigação de dar uma formação que as pessoas consigam atender a todos?

- Também a deficientes - que esse professor vai para uma escola que tenha cegos, se ele tem alguma condição de trabalhar com essas pessoas?
- Os alunos cobram essa formação?
- Vocês fazem dentro da formação complementar (simpósio/extensão/jornada/curso) atividades que levem a consolidação destes pressupostos?
- Dentro da formação inicial - há especialização sobre esse assunto - extensão
- há uma preocupação sobre esse assunto (inclusão) dentro do curso - debates?
- Disciplina direcionada – esportes adaptados?
- Os alunos procuram muito o ensino especial para os seus estágios?
- A pessoa que coordena se posiciona favorável ao estágio no ensino especial?
- Há posicionamento ou direcionamento dos professores para que não se faça estágio no ensino especial?
- O aluno, se optar pode fazer estágio no Ensino Especial nos dois anos?
- Há relatos diferenciados nas pastas de estágio no ensino especial?
- Há mais estágio de observação ou de docência no ensino especial?

8) CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS DO ENTREVISTADO

- Se tem alguma coisa importante que eu não perguntei e que você acha que é importante para o meu trabalho, alguma consideração, sugestão, comentário?

Apêndice C – Roteiro para entrevista/IES - B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PPP/IES-B TÓPICOS DE ENTREVISTA

1) IDENTIFICAÇÃO

Dia/data/horário/local

Aportes iniciais - agradecimentos – confirmar que a pessoa não será identificada – título da pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR.

2) CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

QUESTÃO DESENCADEADORA – PPP

Definir em qual PPP vamos trabalhar – novo/velho? - apresentar e conferir o qual.

- Quem participou da sua elaboração - como foi o processo de construção/elemento que desencadearam a sua origem?
- Datas - período gasto para a elaboração – comissão eleita ou indicada (por quem)?
- Qual a formação dos envolvidos no processo?
- Houveram discussões sobre o processo - sobre a construção de concepções – bacharelado/licenciatura?
- Vocês se reuniram ou dividiram tarefas – elaboração?
- Este projeto tem a intenção de somente existir enquanto documento ou realmente é uma diretriz norteadora - professores/coordenação?
- Reformulação ? Quando? - por quem? Comissão?
- É possível identificar uma ambigüidade na formação licenciatura/bacharelado – ela ainda existe (formar para docência/ outros espaços: academias/lazer)?
- Curso criado para uma demanda regional – há ainda hoje essa concepção (municípios vizinhos e rede pública de educação)?
- Concorda com o PPP - vai propor discussões sobre o mesmo?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor coordenador?
- Quando começou o curso - Quanto ao regime - anual/semestral?
- O curso hoje atende aos objetivos traçados (p.22)?
- O sistema do curso ainda é anual/diurno?

3) PAPEL DOS DOCENTES

a) Perfil da pessoa que coordena.

- Nome/ idade?
- Formação – quando - onde - titulação atual com datas?
- Tempo à frente da coordenação?
- Exerceu esse mesmo cargo antes?
- Eleito - nomeado - quanto tempo de mandato - reeleição?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor coordenador - subordinado a qual departamento?
- Desde quando pertence ao quadro - efetivo/professor convidado?
- Participou da construção do PPP?

b) LDBEN e a docência.

- Segue a LDBEN -1/3 mestre - tempo integral - efetivos?

c) Os docentes e sua relações com o PPP.

- Como se posicionam os docentes em relação às práticas mecanicistas - como se tem posicionado as práticas dos professores?
- Em relação ao currículo - há uma visão estabelecida?
- A posicionamentos fechados (tradicionais) nas avaliações?
- São livres para o planejamento?

4) PERFIL DO FUTURO PROFISSIONAL

- Qual profissional que se pretende formar?
- Para trabalhar onde?
- Com que tipo de público?

5) PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- O posicionamento/concepção do curso: na área – biológica/saúde ou nas ciências humanas?
- Qual linha teórica é mais aceita dentro do professorado – em relação à educação
- Em relação as linhas teóricas da educação física?
- Quais são os pressupostos teóricos que norteiam o curso (crítico/marxista...)?
- concepção de formação - formar para a autonomia?
- concepção de professor – qual tipo de professor se deseja formar?
- Formação para o mercado? - não define sua vocação/apenas apresenta as correntes.

6) CURRÍCULO - GRADE CURRICULAR

- Construído pela própria entidade - especialistas?
- Qual o seu eixo epistemológico – intervenção pedagógica/produção do conhecimento - motricidade humana - cultura corporal (isoladamente ou dentro da própria disciplina)?
- Articulação entre as disciplinas?
- Há outras possibilidades de intervenção?
- As ementas – correspondem ao eixo epistemológico do curso?
- O quadro docente - conduz bem as ementas?
- Práticas curriculares (400h Ministério da Educação e Cultura - MEC) –são livres ou direcionadas/disciplinas fechadas – interdisciplinar?
- Currículo oculto – formação - direciona para onde - bacharelado/licenciatura?

7) – INCLUSÃO ESCOLAR/DIVERSIDADE

- Vocês estão por dentro de todo esse programa de inclusão do estado – que se chama:
Programa Estadual Para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva/Escola Inclusiva?
- Como que vocês fazem com a questão da diversidade - como vocês lidam com a diversidade?
- Vocês têm pessoas com necessidades especiais - uma pessoa cega poderia fazer parte do curso? cadeirantes - amputados?
- O sistema de vestibular privilegia ou não as pessoas com necessidades especiais – deficientes – critério para admissão no vestibular?
- Você acha que a Educação Física tem obrigação de dar uma formação que as pessoas consigam atender a todos?

- Também a deficientes - que esse professor vai para uma escola que tenha cegos, se ele tem alguma condição de trabalhar com essas pessoas?
- Os alunos cobram essa formação?
- Vocês fazem dentro da formação complementar (simpósio/extensão/jornada/curso) atividades que levem a consolidação destes pressupostos?
- Dentro da formação inicial - há especialização sobre esse assunto - extensão
- há uma preocupação sobre esse assunto (inclusão) dentro do curso - debates?
- Disciplina direcionada – esportes adaptados?
- Os alunos procuram muito o ensino especial para os seus estágios?
- A pessoa que coordena se posiciona favorável ao estágio no ensino especial?
- Há posicionamento ou direcionamento dos professores para que não se faça estágio no ensino especial?
- O aluno, se optar pode fazer estágio no Ensino Especial nos dois anos?
- Há relatos diferenciados nas pastas de estágio no ensino especial?
- Há mais estágio de observação ou de docência no ensino especial?

8) CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS DO ENTREVISTADO

- Se tem alguma coisa importante que eu não perguntei e que você acha que é importante para o meu trabalho, alguma consideração, sugestão, comentário?

Apêndice D – Roteiro para entrevista/IES - C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PPP/IES – C TÓPICOS DE ENTREVISTA

1) IDENTIFICAÇÃO

Dia/data/horário/local

Aportes iniciais - agradecimentos – confirmar que a pessoa não será identificada – título da pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO ESCOLAR.

2) CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

QUESTÃO DESENCADEADORA – PPP

- Quem participou da sua elaboração - como foi o processo de construção/elementos que desencadearam a sua origem?
- Datas - período gasto para a elaboração – comissão eleita ou indicada (por quem)?
- Qual a formação dos envolvidos no processo?
- Houveram discussões sobre o processo - sobre a construção de concepções – bacharelado/licenciatura?
- O projeto fala muito de interação do curso com a comunidade – de onde vem essa determinação (política no sentido externo ou identidade)?
- Vocês se reuniram ou dividiram tarefas – elaboração?
- Concorda com o PPP - vai propor discussões sobre o mesmo?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor coordenador?
- Quando começou o curso - Quanto ao regime - anual/semestral?
- Não é possível detectar objetivo geral – qual é?
- Os objetivos (específicos) levam o curso à comunidade – identidade/vocação ou determinação política externa?
- Eles não são claros quanto a formação – conjunto de ações?

3) PAPEL DOS DOCENTES

a) Perfil da pessoa que coordena.

- Nome/ idade?
- Formação – quando - onde - titulação atual com datas?
- Tempo à frente da coordenação?
- Exerceu esse mesmo cargo antes?
- Eleito - nomeado - quanto tempo de mandato - reeleição?
- Como é a estrutura organizacional do curso – diretor coordenador - subordinado a qual departamento?
- Desde quando pertence ao quadro - efetivo/professor convidado?
- Participou da construção do PPP?

b) LDBEN e a docência.

- Segue a LDBEN -1/3 mestre - tempo integral - efetivos?

c) Os docentes e sua relações com o PPP.

- Como se posicionam os docentes em relação às práticas mecanicistas - como se tem posicionado as práticas dos professores?
- Em relação ao currículo - há uma visão estabelecida?

- A posicionamentos fechados (tradicionais) nas avaliações?
- São livres para o planejamento?

4) PERFIL DO FUTURO PROFISSIONAL

- Qual profissional que se pretende formar?
- Para trabalhar onde?
- Com que tipo de público?

5) PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- O posicionamento/concepção do curso: na área – biológica/saúde ou nas ciências humanas?
- Qual linha teórica é mais aceita dentro do professorado – em relação à educação
- Em relação as linhas teóricas da educação física?
- Quais são os pressupostos teóricos que norteiam o curso (crítico/marxista...)?
- concepção de formação - formar para a autonomia?
- concepção de professor – qual tipo de professor se deseja formar?

6) CURRÍCULO - GRADE CURRICULAR

- Construído pela própria entidade - especialistas?
- Qual o seu eixo epistemológico – intervenção pedagógica/produção do conhecimento - motricidade humana - cultura corporal (isoladamente ou dentro da própria disciplina)?
- Articulação entre as disciplinas?
- Há outras possibilidades de intervenção?
- As ementas – correspondem ao eixo epistemológico do curso?
- O quadro docente - conduz bem as ementas?
- Práticas curriculares (400h Ministério da Educação e Cultura - MEC) –são livres ou direcionadas/disciplinas fechadas – interdisciplinar?
- Currículo oculto – formação - direciona para onde - bacharelado/licenciatura?

7) – INCLUSÃO ESCOLAR/DIVERSIDADE

- Vocês estão por dentro de todo esse programa de inclusão do estado – que se chama:
Programa Estadual Para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva/Escola Inclusiva?
- Como que vocês fazem com a questão da diversidade - como vocês lidam com a diversidade?
- Vocês têm pessoas com necessidades especiais - uma pessoa cega poderia fazer parte do curso? cadeirantes - amputados?
- O sistema de vestibular privilegia ou não as pessoas com necessidades especiais – deficientes – critério para admissão no vestibular?
- Você acha que a Educação Física tem obrigação de dar uma formação que as pessoas consigam atender a todos?
- Também a deficientes - que esse professor vai para uma escola que tenha cegos, se ele tem alguma condição de trabalhar com essas pessoas?
- Os alunos cobram essa formação?
- Vocês fazem dentro da formação complementar (simpósio/extensão/jornada/curso) atividades que levem a consolidação destes pressupostos?

- Dentro da formação inicial - há especialização sobre esse assunto - extensão
- há uma preocupação sobre esse assunto (inclusão) dentro do curso - debates?
- Disciplina direcionada – esportes adaptados?
- Os alunos procuram muito o ensino especial para os seus estágios?
- A pessoa que coordena se posiciona favorável ao estágio no ensino especial?
- Há posicionamento ou direcionamento dos professores para que não se faça estágio no ensino especial?
- O aluno, se optar pode fazer estágio no Ensino Especial nos dois anos?
- Há relatos diferenciados nas pastas de estágio no ensino especial?
- Há mais estágio de observação ou de docência no ensino especial?

8) CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS DO ENTREVISTADO

- Se tem alguma coisa importante que eu não perguntei e que você acha que é importante para o meu trabalho, alguma consideração, sugestão, comentário?

Apêndice E – Solicitação ao CEE

À Digníssima Sra.
Carmem Gomes Mendes
Gerente Geral do Conselho Estadual de Educação
Assunto: Solicitação

Prezada Senhora,

Venho por meio deste instrumento, solicitar a V. Sa., autorização para comparar o PPP do curso da _____ de _____ que tenho em mãos, com o original apresentado a esse órgão para efeito de reconhecimento de curso, sob o número de processo _____, para verificar se ambos são iguais. Tal solicitação se justifica na necessidade de concluir minha pesquisa no curso de mestrado em educação pela FE/UFG.

Não pretendo retirar ou fazer leitura aprofundada do processo, mas sim, apenas conferir com o exemplar que tenho em mão, haja vista que durante o processo de qualificação da minha dissertação, em dezembro de 2007, a banca examinadora solicitou que tal averiguação fosse feita de forma oficial, ou seja, por meio desse órgão.

Agradeço a atenção dispensada à minha solicitação e desde já, me disponho a maiores esclarecimentos, caso sejam necessários.

Goiatuba, 30 de Abril de 2008

Prof. Max Antônio Borges

ANEXOS

Anexo A - Matriz curricular da IES-A

MATRIZ CURRICULAR, COMPOSIÇÃO E DINÂMICA DAS DISCIPLINAS DO CURSO E EMENTAS

Nº	DISCIPLINA	C H S		C H T S	núcleo	natureza
		TEO	PRA			
	ANATOMIA DO MOVIMENTO HUMANO	45	83	128	NC	OBR
	FISIOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA	64	64	128	NC	OBR
	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	50	14	64	NC	OBR
	BIOLOGIA E EDUCAÇÃO	64	-	64	NC	OBR
	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS	64	-	64	NC	OBR
	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE	50	14	64	NE	OBR
	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA BIOMECÂNICA DO MOVIMENTO HUMANO	50	14	64	NE	OBR
	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	64		64	NC	OBR
	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	64		64	NE	OBR
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	64		64	NC	OBR
	ANTROPOLOGIA DO CORPO	64		64	NC	OBR
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL I	64		64	NC	OBR
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL II	64		64	NC	OBR
	SUJEITO, APRENDIZAGEM E CONTEXTO EDUCACIONAL	50	14	64	NE	OBR
	TEORIAS DO ESPORTE	50	14	64	NE	OBR
	GESTÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NO BRASIL	40	24	64	NE	OBR
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DO LAZER	64		64	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM NATAÇÃO	40	50	90	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM ATLETISMO	40	50	90	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM VOLEIBOL	40	50	90	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E	40	50	90	NE	OBR

	PESQUISA EM BASQUETEBOL					
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM FUTEBOL	40	50	90	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM HANDEBOL	40	50	90	NE	OBR
	FUNDAMENTOS SÓCIO-CULTURAIS DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	30	34	64	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM GINÁSTICA ESCOLAR	64	64	128	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM DANÇA-EDUCAÇÃO	30	60	90	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM JOGOS E BRINCADEIRAS	32	32	64	NE	OBR
	METODOLOGIA DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	45	45	90	NE	OBR
	OFICINA EXPERIMENTAL	64	64	128	NE	OBR
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	100	100	200	NE	OBR
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	100	100	200	NE	OBR
	INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO	70	20	90	NC	OBR
	NÚCLEOS TEMÁTICOS DE PESQUISA: *PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E EDUCAÇÃO *PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E EDUCAÇÃO *PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	60	30	90	NE	OBR

TOTAL GERAL DE HORAS: NC () + NE () + NL () =

*O aluno optará por apenas um campo temático de Pesquisa.

Anexo B - Matriz curricular da IES-B

Séries	Disciplinas	CHS	CHA
1ª	Língua Portuguesa	02	64
	Anatomia Aplicada á Educação Física	04	128
	Dança – Educação	04	128
	Ginástica I (Escolar)	04	128
	Desporto Individual I (Natação)	04	128
	Desporto Coletivo I (Basquetebol)	04	128
	Sociologia	02	64
	Metodologia Científica	02	64
	TOTAL	26	832
2ª	Socorros Urgentes	02	64
	Nutrição e Metabolismo	02	64
	Fundamentos Filosóficos e Históricos da Ed. Física	03	96
	Fisiologia Humana e Cinesiologia	04	128
	Biologia Aplicada a Educação Física	04	128
	Ginástica II (Especial e Adaptada)	04	128
	Desporto Individual II (Atletismo)	04	128
	Desporto Coletivo II (Voleibol)	04	128
	TOTAL	27	864
3º	Motricidade Infantil	04	128
	Psicologia da Educação	04	128
	Biomecânica	03	96
	Desporto Coletivo III (Handebol)	04	128
	Desporto Coletivo IV (Futebol e Futsal)	04	128
	Estrutura e Fun. De Ensino Fundamental e Médio	02	64
	Didática	02	64
	TOTAL-	23	736
4º	Didática e Prática de Ensino de Educação Física	10	320
	Organização e Adm. Da Educação Física e Desporto	02	64
	Educação Física Popular	04	128
	Treinamento Desportivo	03	96
	Projeto e Monografia	02	64
	TOTAL	21	672
Atividades Complementares		200h/a	
Carga Horária Total		3.304h/a	

Fonte: PPP/IES B

Anexo C - Matriz curricular da IES-C

1º SEMESTRE – 420 horas/21 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Anatomia Aplicada à Educação Física I	03	60H
Atletismo	03	60H
Dança Educacional	03	60H
História da Educação Física	03	60H
Iniciação à Metodologia da Pesquisa Científica	03	60H
Prática como componente curricular	02	40H
Atividade acadêmico-científico-culturais	01	20H
Disciplina Eletiva	03	60H

2º SEMESTRE – 400 horas/20 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Anatomia Aplicada à Educação Física II	03	60H
Antropologia Social	03	60H
Natação	03	60H
Vôlei	03	60H
Prática como componente curricular	03	60H
Atividade acadêmico-científico-culturais	02	40H
Disciplina Eletiva	03	60H

3º SEMESTRE – 420 horas/21 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Basquete	03	60H
Educação Física, Cultura e Sociedade	03	60H
Fisiologia Humana	03	60H
Política Educacional Brasileira	03	60H
Produção do Conhecimento em Educação Física	03	60H
Teorias Pedagógicas da Educação Física I	03	60H
Prática como componente curricular	02	40H
Atividade acadêmico-científico-culturais	01	20h

4º SEMESTRE – 400 horas/20 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Biologia Aplicada à Educação Física	03	60H
Filosofia, Práticas Corporais e Corporeidade	03	60H
Futebol/Futsal	03	60H
Teorias Pedagógicas em Educação Física II	03	60H
Prática Como Componente Curricular	03	60H
Atividade Acadêmico-científico-culturais	02	40H
Disciplina Eletiva	03	60H

5º SEMESTRE – 420 horas/21 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Cinesiologia Aplicada à Educação Física	03	60H
Currículo, Estrutura Escolar e Planejamento Pedagógico	03	60H
Esporte Escolar: Princípios Metodológicos	03	60H
Psicologia Aplicada à Educação	03	60H
Prática Como Componente Curricular	03	60H
Atividade Acadêmico-científico-culturais	01	20H
Estágio Supervisionado e Prática de Observação	05	100H

6º SEMESTRE – 400 horas/20 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	03	60H
Ginástica Adaptada	03	60H
Handebol	03	60H
Nutrição e Metabolismo	03	60H
Prática Como Componente Curricular	02	40H
Atividade Acadêmico-científico-culturais	01	20H
Estágio Supervisionado e Prática de Observação	05	100H

7º SEMESTRE – 420 horas/21 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Ginástica Escolar	03	60H
Ginástica Postural e Corretiva	03	60H
Ritmo, Movimento e Linguagem Expressiva	03	60H
Prática Como Componente Curricular	03	60H
Atividade Acadêmico-científico-culturais	01	20H
Estágio Supervisionado de Docência I	05	100H
Disciplina Eletiva	03	60

8º SEMESTRE – 400 horas/20 créditos

DISCIPLINA	CRÉDITO	CH
Introdução ao Treinamento Esportivo	03	60H
Monografia de Conclusão de Curso	03	60H
Prática Como Componente Curricular	02	40H
Atividade Acadêmico-científico-culturais	01	20H
Estágio Supervisionado de Docência II	05	100H
Disciplina Eletiva	03	60

ESTRUTURA CURRICULAR

1. Conhecimento identificador da Área: 1960h

Formação Básica: 720h (as disciplinas estão distribuídas nos semestres)

Formação Específica: 960h (as disciplinas estão distribuídas nos semestres)

Disciplinas Eletivas: 180h

OBS.:

O curso oferece quatro disciplinas eletivas para incremento curricular do Conhecimento Identificador de Área.

O estudante deverá optar por três dessas disciplinas ao longo do curso.

A carga horária apontada nesse item indica apenas as três disciplinas que nessa modalidade fazem parte da carga horária total do curso.

DIRETRIZES CURRICULARES	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO	CH
Disciplinas Eletivas	Língua Portuguesa	60h
	Informática Aplicada à Educação	60h
	Cultura Corporal e Saúde	60h
	Cultura Corporal, Lazer e Ecologia	60h

Atividades acadêmico-científico-culturais: 100h.

2. Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento: 920h

2.1 Tipo de Aprofundamento: 300h (as disciplinas estão distribuídas nos semestres)

2.2 Disciplinas Eletivas: 120h

OBS.:

O curso oferece cinco disciplinas eletivas para incremento curricular do Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

O estudante deverá optar por duas dessas disciplinas ao longo do curso.

A carga horária apontada nesse item indica apenas as duas disciplinas que nessa modalidade fazem parte da carga horária total do curso.

DIRETRIZES CURRICULARES	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO	CH
Disciplinas Eletivas	Capoeira na Escola	60h
	Hidroginástica	60h
	Jogos, recreação e Brincadeiras na Educação Infantil	60h
	Organização e Administração da Educação Física e Esportes	60h
	Traumatismo nos Esportes	60h

2.3 Atividades acadêmico-científico-culturais: 100h

2.4 Estágio Curricular Supervisionado: 400h

2.5 Prática Curricular vivenciada ao longo do curso: 400h.