

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE DOUTORADO

Ida de Fátima de Castro Amorim

O PROAMDE enquanto espaço formativo: Um Estudo de Caso

Manaus/Amazonas

2021

	Ida de	Fátima de Castro Ai	morim	
o	PROAMDE enquan	to espaço formativ	o: Um Estudo de Cas	0

TESE elaborada como requisito final para obtenção do Título de Doutora em Educação, vinculado à linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

#### IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM

## O PROAMDE enquanto espaço formativo: Um Estudo de Caso

TESE elaborada como requisito final para obtenção do Título de Doutora em Educação, vinculado à linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Comissão Examinadora:
Presidente/Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Titular: Prof. Dra. Iolete Ribeiro da Silva Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Titular Externo: Prof. Dra. Aldenéia Soares da Cunha Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Membro Titular Externo: Prof. Dra. Maria Aparecida Dias Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Membro Titular Externo: Prof. Dr. Edison Duarte Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Membro Suplente: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos Universidade Federal do Amazonas – UFAM

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

A524p Amorim, Ida de Fátima de Castro.

O PROAMDE enquanto espaço formativo: um estudo de caso / Ida de Fátima de Castro Amorim. \_\_\_\_ Manaus, 2021.

262 f: il., color.; 30 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores — Educação Física — Manaus. 2. PROAMDE. 3. Programa de Atividades para Deficiente. 4. Educação básica — Inclusão social. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título.

CDD: 370.718 113

4

Dedico esta Tese a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, que lutam diariamente para serem respeitados e terem direito a um ensino igualitário e de qualidade.

#### Agradecimentos

Chegando ao final dessa jornada tão importante em minha vida, que costumava chamar de Saga, tenho muitas pessoas a agradecer, pois tenho certeza que sem elas, eu não teria tido razão para chegar até aqui.

Acredito que antes de qualquer citação, devo citar a DEUS, por ter me dado o dom da vida, de poder desfrutar de tudo que tenho, com certeza se eu não acreditasse Nele, eu jamais seria o que sou, pensaria o que penso, conquistaria o que conquistei, porque sei que Ele me presenteou com a sabedoria para tomar muitas decisões, e sempre as tomei tendo como base seu eterno amor por nós, assim, jamais deixaria de explanar nessa obra tão importante para minha vida, meus humildes e sinceros agradecimentos a nosso único pai, DEUS.

Feito isto, tenho que ser também eternamente grata, aqueles que aqui neste plano, Deus me deu a honra de conhecer como meus queridos e amados pais. Agradeço imensamente a eles por terem me dado todas as condições possíveis de estudar, e poder chegar até aqui nessa fase tão importante para minha vida pessoal e profissional. Meus pais que sempre se esforçaram muito para nos possibilitar, a mim e meus irmãos, alcançar nossos sonhos, eles são meus eternos heróis, que sempre vou amar, e que devo tudo que sou hoje aqui nesse plano, obrigada a meus pais Maria de Castro Amorim e Jacob Manoel de Souza Amorim (*in memoriam*), amo vocês.

Também quero dedicar e agradecer aos meus três filhos, que foram minha maior inspiração, pois eles dependem diretamente de mim, sempre que pensei nas dificuldades da vida, e na condição desta Tese, arrumava forças para seguir pois olhava para eles e sabia que não podia desistir, pois desde o momento que eles surgiram em minha vida, esta vida não me pertenceu mais, pois vivo a cada minuto apenas para eles, e por eles, assim, tudo que faço sou motivada pela existência desses seres tão amados, e que sempre farei tudo que tiver ao meu alcance por eles, a vocês Pedrinho, Fernandinha e Paulinho, dedico esta obra, meus amores eternos.

Meus irmãos também foram personagens importantes na minha vida e na minha trajetória profissional, pois sempre me incentivaram muito, assim como eu, são homens e mulheres batalhadores e estudiosos, que sabem, assim como eu, das dificuldades de vencer na vida apenas pela força de vontade e pela eterna vontade de estudar, por isso dedico muito dessa obra a meus queridos irmãos Terezinha, Aldemeriza, Jacob Filho, Minerva, Alcides e Dalva.

Quero agradecer também, a uma pessoa que apesar de ter surgido na minha vida no meio dessa minha trajetória, soube entender tudo o que eu estava passando, me apoiando e se colocando sempre pronto a me ajudar, principalmente me dando suporte para situações onde eu

precisava bastante de mais dois braços e duas pernas além das minhas, que nunca se negou a fazer qualquer coisa que pudesse contribuir nesse processo de escrita desta Tese, que passou a dedicar sua vida e minha vida e a vida de meus filhos, bem como de toda a minha família, e que eu espero poder viver com ele ainda muitos anos, agradeço do fundo do meu coração e dedico esta obra também, a meu companheiro de vida e de amor Júlio Cézar de Souza.

Jamais deixaria de agradecer a meu querido e amado orientador Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, que aceitou seguir comigo nessa trajetória de sonhos e realizações, que sempre acreditou em mim, mesmo naqueles momentos que pareciam complicados na minha vida, e ele sempre com uma palavra amiga, companheira, conseguia me fazer seguir, sempre me estimulando e me lembrando o quanto eu lutei para chegar até aqui, das batalhas que passei, e que eu não deveria temer, porque como ele sempre me falou, estamos juntos nessa, e eu confiei nele para me guiar, com toda sua sabedoria e conhecimento, e ele confiou em mim, me incentivando para chegar até aqui, então devo muito a este grande Mestre, por tudo que conseguimos fazer juntos nessa obra.

Agradecer ainda aos professores Doutores membros da banca de avaliação desta Tese, que aceitaram fazer parte deste processo, contribuindo com um olhar mais apurado e ao mesmo tempo sensível sobre nosso objeto de estudo, e através de suas contribuições, conseguimos chegar ao fim desta jornada e apresentar um belíssimo trabalho. Desta forma, deixo aqui, meus mais profundos e sinceros agradecimentos a Prof. Dra. Maria Aparecida Dias, da UFRN; ao Prof. Dr. Edson Duarte, da UNICAP; a Prof. Dra. Aldenéia Soares, da UEA; e a Prof. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, da UFAM.

Não poderia deixar de citar e agradecer minha grande amiga de profissão, e de vida, que também sempre acreditou em mim e sempre me incentivou a seguir em frente, e a conquistar muitas coisas nessa vida, seja no campo profissional quanto pessoal, ela sempre esteve comigo, desde o período de graduação, até hoje, como companheiras de profissão, dedico esta obra também a minha grande amiga e quase mãe, Prof. Dra. Priscila Trapp.

Quero agradecer ainda as professoras, Dra. Kathya Tomé Lopes e Dra. Minerva Leopoldina de Castro Amorim, pelas grandes contribuições de fundamental importância para essa obra, enquanto fundadoras e coordenadoras do PROAMDE, local onde pude realizar esse lindo estudo. Agradeço de coração as duas, que sempre se dispuseram a me ajudar se colocando a disposição em qualquer momento para responder a qualquer questionamento sobre este Programa tão maravilhoso e importante para nossa sociedade.

Agradeço ainda a todos os professores que fizeram parte dessa pesquisa, como coautores, pois sem as informações por eles prestadas, jamais teríamos conseguido atingir os

objetivos de nossa Tese, vocês foram figuras essenciais para o desenvolvimento desta, então não só dedico esta tese a vocês, como agradeço do fundo do meu coração pela paciência em responder aos meus cansativos questionamentos.

Agradeço ainda ao PROAMDE e todos os seus participantes, por existirem e terem sido os principais personagens dessa Tese, e espero ter contribuído muito com essa pesquisa para mostrar o quanto este Programa é lindo e importante para todas as pessoas com e sem deficiência de nossa sociedade.

Não poderia deixar de agradecer ainda, minha segunda casa, que me ajudou bastante nesse processo de quatro anos de pesquisa e dedicação a esse estudo, e por ser fonte de tantas pesquisas, conquistas e ajuda a milhares de estudantes, ao nosso grande patrimônio público, minha querida Universidade Federal do Amazonas, a qual tive a honra de me graduar, fazer mestrado e doutorado, e de onde faço parte do quadro de docentes.

Estendo meus agradecimentos ainda, a minha querida FEFF, a qual faço parte como professora, e que na figura do Sr. Diretor Prof. Dr. João Otacílio Libardoni, aqui representando todos os demais companheiros docentes, discentes e TAES, dedico e agradeço por essa conquista, pois sem a parceria desta casa, tenho certeza que o processo de conquista dessa etapa, teria sido bem mais difícil.

Quero agradecer ainda a um grande amigo que me ajudou desde o início de todo esse processo, quando ainda era apenas um sonho, que se apresentava ainda sem muita forma e direção, mas que com suas sábias palavras e conhecimento, conseguimos materializar, e tornar algo palpável e viável de se realizar, o que de fato aconteceu, assim, jamais poderia deixar de agradecer a meu grande amigo e irmão dessa vida e tenho certeza que de outras, meu querido Prof. Dr. Luiz Sérgio de Castro, a quem devo muito dessa jornada.

Agradeço ainda ao apoio e incentivo de dois grandes amigos e irmão, que assim como as demais pessoas importantes da minha vida, sempre estiveram comigo acompanhando passo a passo essa jornada, e sempre que precisei, de alguma forma me ajudaram, e que serei grata eternamente, aos meus queridos e amados amigos, Prof. Me. Stélio Nunes Rocha e Prof. Marlyomar de Souza Pollares.

Agradeço ainda ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade, direcionamento, e confiança na finalização deste trabalho.

Finalmente, quero agradecer ao apoio e incentivo de toda a minha turma do Doutorado, turma de 2017, pela união que tivemos, companheirismo, espírito de equipe, amo todos vocês,

e quero sempre que sejam meus amigos. A cada um de vocês agradeço e dedico uma parte dess sonho.	е

## **Epígrafe**

Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade (...) inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferença com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica é a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo (...) inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

(DAVI RODRIGUES, 2006)

#### **RESUMO**

Esta pesquisa tem como objeto de análise o Programa de Atividades Motoras para Deficiente (PROAMDE), gerenciado pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto espaço formativo para os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. Trata-se de um programa institucionalizado pela UFAM que parte da premissa de que as pessoas com as mais variadas deficiências, estão inseridas num contexto social e cultural, as quais possuem dimensões motoras, afetivas e cognitivas, e que aprendem e se desenvolvem na inserção/interação com os outros. Partindo do pressuposto de que os indivíduos são sujeitos em construção inseridos num processo histórico e que se desenvolvem a partir das vivências sociais e culturais, com possibilidades emancipatórias e de libertação numa relação com o outro. Deste modo, acreditamos que o professor deve vislumbrar seus alunos para além daquilo que estes demonstram ser no cotidiano, sendo necessário que se faça uma reflexão maior sobre questões fundamentais das relações interpessoais e formativas entre professor e aluno. A pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: De que maneira o PROAMDE contribui na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em EF da FEFF/UFAM, para atuar no atendimento a alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência nas escolas públicas de educação básica de Manaus? Para responder a tal questão, elencamos como objetivo geral, verificar de que maneira os licenciados em EF que participaram do PROAMDE, estavam conduzindo suas aulas nas escolas públicas de educação básica de Manaus, tendo como perspectiva a inclusão de alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência. E como objetivos específicos buscamos identificar como as experiências adquiridas no PROAMDE contribuíram para o desenvolvimento de suas aulas com alunos com deficiência na educação básica; além disso, procuramos conhecer qual a abordagem pedagógica adotada por estes professores para atuar junto a estes alunos, e por fim conhecer o modelo de ensino da EF evidenciado nas escolas públicas de Manaus para o atendimento de alunos com deficiência. O processo metodológico para atingir os objetivos da pesquisa se deu através de uma pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações e teses, publicados em anais dos principais eventos das áreas da Educação e da EF até o ano de 2021, na base de dados das plataformas SCIELO e CAPES. Realizamos uma Análise Documental sobre todo o processo de criação, estruturação e consolidação do PROAMDE enquanto Projeto até chegar à condição de Programa institucionalizado atuante no ensino, pesquisa e extensão da UFAM. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, realizamos uma entrevista semiestruturadas com os egressos do curso de EF da FEFF/UFAM que atuaram no PROAMDE como bolsistas e/ou voluntários durante o período de formação docente, além da equipe pedagógica representada pela ex coordenadora do Programa, e a atual coordenadora. Após a realização das entrevistas, pudemos constatar que o PROAMDE de fato representa um espaço formativo que consegue contribuir na formação de acadêmicos de diversos cursos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado. Acadêmicos estes tanto da UFAM, quanto de outras IES que buscam parcerias com o Programa. Os dados coletados mostraram que a experiência vivenciada pelos egressos da FEFF/UFAM no PROAMDE, muito lhes auxilia em suas atividades docentes na Educação Básica, permitindo a estes a realização de um trabalho voltado à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas de EF. Esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído significativamente para os professores de EF principalmente da região Amazônica, que já sentem grandes dificuldades em desenvolver um trabalho voltado aos aspectos regionais, tendo em vista que os grandes centros urbanos das demais regiões do nosso país, ditam praticamente todas as formas didáticas e metodológicas de ensino, desconsiderando quase que totalmente as características regionais de cada Estado, assim, nossa pesquisa demonstrou o quanto se faz necessário nossos professores conhecerem aspectos preponderantes de nossa região para assim poder contribuir para o desenvolvimento regional de nosso povo. Além disso, mostrando que o PROAMDE, enquanto um Programa institucionalizado de uma universidade pública federal da Região Amazônica, atua no sentido de promover maior aproximação na relação universidade-escola de educação básica, principalmente no processo de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF em turmas comuns, sob a perspectiva da educação inclusiva, demonstrando ser um Programa de referência tanto a nível regional quanto nacional no que se refere as práticas de ensino de pessoas com deficiência.

**Palavras-Chave**: Educação Física; Formação de Professores; Relação Universidade-Escola; Inclusão; Pessoa com deficiência.

#### **ABSTRACT**

This research has as object of analysis the Motor Activities Program for Disabled (PROAMDE), managed by the Faculty of Physical Education and Physiotherapy (FEFF) of the Federal University of Amazonas (UFAM), as a formative space for undergraduate students in Physical Education. It is a program institutionalized by UFAM that is based on the premise that people with various disabilities are inserted in a social and cultural context, which have motor, affective and cognitive dimensions, and that they learn and develop in the insertion/interaction with others. Assuming that the individuals are subjects in development inserted in a historical process and that evolves from the historic-social livings, with emancipatory possibilities and freedom in a relationship with other- In this way, we believe that the teacher must see his students beyond what they show themselves to be in their daily lives, and that it is necessary to reflect more on the fundamental issues of interpersonal and formative relationships between teacher and student, the research aims to answer the following question: In what way does PROAMDE contribute to the formation of undergraduate students of FEFF/UFAM, to work with students with disabilities and students without disabilities in public basic education schools in Manaus? To answer this question, we listed as a general goal, to verify how the undergraduates in PE who participated in PROAMDE, were conducting their classes in public basic education schools in Manaus, having as a perspective the inclusion of students with disabilities along with students without disabilities. And as specific objectives we sought to identify how the experiences acquired in PROAMDE contributed to the development of their classes with students with disabilities in basic education; in addition, we sought to know what pedagogical approach adopted by these teachers to work with these students, and finally to know the PE teaching model used in public schools in Manaus to serve students with disabilities. The methodological process to achieve the research objectives was through a bibliographic research in articles, dissertations, and theses published in annals of the main events in the areas of Education and PE until the year 2021, in the database of SCIELO and CAPES platforms. We performed a document analysis of the whole process of creation, structuring and consolidation of PROAMDE as a project until it reached the condition of an institutionalized program active in teaching, research and extension at UFAM. As for the data collection procedures, we conducted semi-structured interviews with the former students of the PE course of FEFF/UFAM who worked in PROAMDE as scholarship recipients and/or volunteers during the period of teacher training, in addition to the pedagogical team represented by the former coordinator of the Program, and the current coordinator. After the interviews, we could see that PROAMDE in fact represents a formative space that can contribute to the formation of students from various courses, both undergraduate and graduate. These students from UFAM, as well as from other HEIs that seek partnerships with the Program. The data collected showed that the experience of FEFF/UFAM graduates in PROAMDE helps them a lot in their teaching activities in Basic Education, allowing them to work towards the inclusion of students with disabilities in their PE classes. We hope that our research has contributed significantly to the PE teachers, mainly in the amazonic region, which feel great struggles in developing a work directed to the regional aspects, having in sight the greater urban centers of the other regions of our country, that states practically all the didactic and methodologic ways of teaching, ignoring almost completely the regional caracteristics of each state, this way, our research showed up how important t is for our teachers to know the predominant aspects of our region to contribute to the regional development of our people. Besides showing that PROAMDE, as an institutionalized program of an amazonic federal public university, acts to promote greater rapprochement in the university-school of basic education relationship, especially in the process of inclusion of students with disabilities in PE classes in regular classes, under the perspective of inclusive, showing to be a referral program in such a regional to national level in relation to the practical teaching of people with disabilities.

**Key-words**: Physical Education; Teacher Training; University-School Relationship; Inclusion; Person with Disabilities.

#### Lista de Figuras

- Figura 01 Fluxograma de análise da etapa de revisão bibliográfica.
- Figura 02 Estrutura organizacional do PROAMDE.
- Figura 03 Proposta de Sabres do Programa de Educação Física de 1934 da Escola de
- Educação Física de São Paulo.
- Figura 04 Proposta de Sabres do Programa de Educação Física de 1939.
- Figura 05 Proposta de Sabres do Programa de Educação Física de 1945.
- Figura 06 Proposta de Sabres do Programa de Educação Física de 1969.
- Figura 07 Proposta de Sabres do Programa de Educação Física de 1987.
- Figura 08 Proposta de conteúdos e conhecimentos para o curso de licenciatura em Educação Física da Resolução n. 06/2018.
- Figura 09 Estrutura dos Polos de atendimento do PROAMDE.
- Figura 10 O PROAMDE e o tripé universitário.
- Figura 11 Projetos executados pelo PROAMDE de 2003 à 2020.
- Figura 12 Participação do PROAMDE em atividades de pesquisa.
- Figura 13 Trabalhos realizados pelo PROAMDE.
- Figura 14 Quantidade de alunos com deficiência.
- Figura 15 Ações da SEMED para melhorar o ensino da Educação Física escolar.

#### Lista de Quadros

- Quadro 01 Divisão dos participantes do PROAMDE por turma, idade e deficiência.
- Quadro 02 Planejamento administrativo e pedagógico do ano de 2019 das atividades do PROAMDE.
- Quadro 03 Matriz Curricular do Curso Superior em Educação Física.
- Quadro 04 Matrizes Curriculares dos Cursos Superiores em Educação Física.
- Quadro 05 Síntese das principais modificações nas características do currículo em uma escala de evolução cronológica.
- Quadro 06 Unidades de conhecimento de formação Ampliada e Específica.
- Quadro 07 Resumo da Resolução CNE/CP n. 2/2015 elaborado por Volsi (2017).
- Quadro 08 Etapa Comum: Conhecimentos Propostos.

#### Lista de Gráficos

Gráfico 01 – Quantidade de bolsistas no PROAMDE.

Gráfico 02 – Tempo de permanência dos bolsistas no PROAMDE.

Gráfico 03 – Média de idade dos bolsistas.

Gráfico 04 – Gênero dos bolsistas.

#### Lista de Abreviaturas

AVC – Acidente Vascular Cerebral

UA – Universidade do Amazonas

FEFF – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

PIBIC - Programa Institucional de Iniciação Científica

PIFPS – Programa Idoso Feliz Participa Sempre

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

FACED – Faculdade de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

EF – Educação Física

CFO - Curso de Formação de Oficiais

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

TFM – Treinamento Físico Militar

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEFDE – Programa de Formação Docente

PROAMDE – Programa de Atividades Motoras para Deficientes

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência

DESDEF – Desporto para Deficientes

ADEFA – Associação de Deficientes Físicos do Amazonas

ADEME – Associação de pais e amigos dos Deficientes Mentais

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

HUGV – Hospital Universitário Getúlio Vargas

PAPS - Programa de Preparação de Alta para Pacientes Sequelados

EFA – Educação Física Adaptada

CFE – Conselho Federal de Educação

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ACs – Adaptação Curriculares

TCE – Traumatismo Craneano Encefálico

PRODAGIN – Programa de Dança e Ginástica e Atividades Circenses

IES – Instituição Ensino Superior

DME – Diretrizes Ministerial da Educação

SEPED – Secretaria da Pessoa com Deficiência

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SAAMA – Seminário Amazonense de Atividade Motora

EPT – Esporte Para Todos

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

SP – São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CEEEF - Comissão dos Especialistas de Ensino em Educação Física

CP – Conselho Pleno

CEB - Câmara de Educação Básica

CESCNE – Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação

CBFP – Comissão Bicameral de Formação de Professores

SNE - Sistema Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

CONFEF – Conselho Nacional de Educação Física

CREFS – Conselho Regional de Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPC – Projeto Político Curricular

TECLE – Termos de Consentimento Livre Esclarecido

THC – Teoria Histórico Cultural

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CNS – Conselho Nacional de Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃOA FAMÍLIA, A ESCOLA, O ESPORTE E A ESCOLHA ACERCA DA MINHA FORMAÇÂ	19 XO
ACADÊMICA E PROFISSIONAL: UM CAMINHO INACABADO	19
INTRODUÇÃO: Localizando a discussão da pesquisa	27
SEÇÃO 1	35
CAMINHAR METODOLÓGICO	
1.1 – A questão de investigação e seus fundamentos	
1.2 – A constituição da Pesquisa	
1.3 – Sobre os participantes da Pesquisa	41
1.4 – A professora universitária como investigadora	43
1.6 – Procedimento de construção e de análise dos Dados.	48
SEÇÃO 2	50
ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DO PROAMDE: CRIAÇ	
CONCEPÇÕES E CONTEXTOS	
2.1 Conhecendo e desvendando a História da PROAMDE	
2.2 De um Projeto para um Programa: Sentidos e significados	
SEÇÃO 3	
A Formação Docente em Educação Física no Brasil e o PROAMDE	85
3.1 – Formação docente em Educação Física no Brasil e as contribuições do PROAMDE enqu um Programa de extensão universitária	
3.2 – A Formação inicial dos professores de Educação Física na organização curricular de 193	
1945, 1969, 1987, 2004 e 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015 e sua re	-
com a Educação Especial e Inclusiva.	
SEÇÃO 4	
Atividade docente a partir dos pressupostos da racionalidade e seus contextos	
4.1 A Humanização da atividade docente a partir da perspectiva de Paulo Freire	
4.2 O PROAMDE e sua relação com o processo de humanização de Paulo Freire	
SEÇÃO 5	
Análise dos Dados Coletados	
5.1 – Análise Documental	147
5.2 – Análise das Entrevistas	156
5.2.1 – Análise da Entrevista com a Professora Coordenadora do PROAMDE	157
5.2.2 – Análise das Entrevistas com os professores de Educação Física da Secretaria Municipa	ıl de
Educação do Amazonas (SEMED/AM)	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	
ANEXOS/APÊNDICES	203

# **APRESENTAÇÃO**

# A FAMÍLIA, A ESCOLA, O ESPORTE E A ESCOLHA ACERCA DA MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL: UM CAMINHO INACABADO

#### Do nascimento à mudança do habitat, primeira etapa do crescimento pessoal

Iniciarei essa seção relatando um pouco da minha caminhada pessoal e buscarei fazer um breve retrospecto de minha vida pessoal no seio familiar, perpassando por alguns momentos ainda como estudante secundarista, fase de extrema importância para a escolha da minha profissão e formação acadêmica.

Sou a quinta filha de uma família de sete irmãos, nascida no dia 1º de fevereiro do ano de 1974, cresci em um meio social de pessoas simples, num conjunto de casas chamado de "ilha", que fica dentro do conjunto Ajuricaba, zona Centro-Oeste da cidade de Manaus. Vivíamos em um ambiente que não era considerado violento, também não sei se porque éramos crianças e estávamos sempre brincando muito, não éramos capazes de perceber muita violência naqueles tempos. Eram tempo bons, como diz a letra da canção:

Daquele tempo de menino
Ainda tenho no meu peito muita saudade
Rodar pião, estilingue no pescoço, papagaio pra soltar
[...]
Que tempo bom, que não volta nunca mais
(Chico da Silva)

Aos nove anos de minha vida, tivemos que mudar daquele conjunto para um bairro, não tão nobre de nossa cidade, o Coroado, situado na zona Leste da cidade de Manaus, onde resido até os dias atuais. A partir daquele momento, nossas vidas mudaram completamente, se por um lado perdíamos muito de nossa infância, pois neste bairro viemos conhecer o que era a violência por parte de nossa vizinhança, até certo ponto hostil; por outro lado, tivemos a oportunidade de crescer e amadurecer, encarando as durezas da vida e conseguindo muito de nossos feitos.

Tivemos que nos mudar para esse bairro porque meu pai não teve mais condição de pagar os altos custos da casa, como IPTU, parcela de financiamento da Caixa Econômica, enfim, valores muito altos para ele, que era o único a trabalhar naquele momento para sustentar nosso lar.

Meu pai passou boa parte de sua vida sendo motorista de táxi, muitos anos depois começou a trabalhar em uma banca de revistas e livros usados no centro da cidade de Manaus, este ofício lhe servia muito mais de atividade de distração do que propriamente financeira, pois seu lucro era muito baixo, mas ainda assim ele cumpria seu ofício todos dias.

Quando iniciei esta tese, meu querido pai ainda estava entre nós, fisicamente, infelizmente faleceu no dia 23 de agosto de 2020, deixando muita saudade em nossos corações, uma partida repentina, mas hoje sei que ele está em outro plano, e continua olhando e zelando por nós.

Minha mãe tem 82 anos e sempre viveu em casa, nunca trabalhou em lugares externos, apesar de ter feito alguns cursos de culinária, corte e costura e pintura em tecido, mas nunca atuou em nenhuma dessas áreas, seu trabalho maior sempre foi cuidar de nós, que, diga-se de passagem, éramos muitos e bem ativos, mas sempre teve uma grande preocupação na vida, que era a de nos ver todos formados e nunca mediu esforços para tanto. Felizmente, ela ainda está viva e com saúde para poder ver o resultado de todo seu esforço se concretizar.

Apesar de todas as dificuldades que enfrentamos, quando mudamos para o Coroado, eu e meus 6 irmãos conseguimos dar prosseguimentos aos nossos estudos, mesmo estudando em uma escola longe de casa, seguíamos, sempre juntos, sem faltar às aulas. Inclusive foi durante os tempos de escola que descobri certo talento para os esportes, pois aos 11 anos iniciei, ainda na escola, as práticas de atletismo. Realmente acreditei que poderia seguir nessa modalidade por acreditar ter uma relação muito próxima com ela, no entanto, aos 13 anos, me encontrei envolvida com outra modalidade, de caráter mais coletivo e mais dinâmico, tendo início assim minha passagem pelo Handebol, modalidade que acreditei ser a mais ideal para mim.

Entretanto, foi aos 14 anos que descobri minha grande paixão pelas modalidades esportivas, o voleibol. Essa paixão só foi possível graças à relação de amizade que desenvolvi com duas grandes amigas, que até hoje mantemos contato. As duas já treinavam voleibol na escola anterior onde estudavam e estavam chegando naquela escola que eu estudava naquele ano, a escola era o Instituto Benjamin Constant, situado no centro da cidade de Manaus. Assim, ao nos conhecermos, elas me falaram da relação que tinham com o voleibol e me convidaram para praticar, então eu abandonei o Handebol e fui treinar voleibol com elas, ainda na equipe da escola, para disputar os jogos escolares do Amazonas. Mas, a nossa relação com o voleibol não ficaria somente ali, na escola, pois passamos a treinar em uma equipe organizada pela igreja São Sebastião, também no centro de Manaus, que era mantida e coordenada pelo Frei Fulgêncio Monacelli, um grande apaixonado pela modalidade. Foi dessa forma que firmei meus pés naquele clube e joguei voleibol durante 10 longos anos da minha vida.

Digo que a escolha da minha profissão foi em virtude desses anos de escola, porque quando cheguei ao fim do ensino médio, ainda jogava voleibol pelos campeonatos amazonenses que ocorriam, mas não tinha uma orientação quanto ao que poderia fazer no então vestibular da época, isso se deu nos idos de 1992. Então, por sugestão de minha irmã mais velha (Terezinha), resolvi prestar vestibular, no ano de 1993, para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, pois assim era denominado na Universidade do Amazonas, naqueles tempos UA, e para minha grande felicidade fui aprovada já na primeira e única vez que fiz. Iniciei o curso em setembro do ano seguinte (1994) e guardo grandes e adoráveis recordações daqueles tempos de graduação, tão determinantes para o amor que até hoje sinto pela minha profissão de professora de Educação Física.

Assim, deu-se o início de minha vida profissional, mas creio que a mudança para uma realidade diferente da qual vivíamos na infância foi fundamental para que eu buscasse mudar de vida, pois muitos amigos que fiz ao chegar no bairro, que adotei para ser o local onde vivo até hoje, não tiveram a mesma sorte que eu e meus irmãos, ficaram pelo meio do caminho. Entendo que apesar de tanta tristeza que sentimos quando saímos da nossa zona de conforto na infância, seria para nos amadurecer e nos tornar pessoas mais fortes e batalhadoras como somos, e graças a decisão de meus pais, hoje compreendo isso perfeitamente e serei eternamente grata a eles.

Como relatei anteriormente, a escolha pelo curso de Educação Física se deu obviamente por ser uma praticante de esportes e uma apaixonada pelo exercício físico em si, porém ao adentrar na Universidade, na Faculdade de Educação Física (FEF), assim como era conhecida antes, percebi que minha relação com o voleibol iria ficar comprometida, pois a rotina de estudos era muito intensa, tinha que chegar muito cedo à faculdade e passava o dia inteiro lá, pois logo me engajei como bolsista no Programa de Extensão Universitária "Idoso Feliz Participa Sempre/PIFPS" coordenado pela então professora Dra. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa e pela profa. Dra. Priscila Trapp Abbes, ambas professoras aposentadas da FEFF. Eu passava as tardes (13h-17h) realizando atividades práticas com os idosos, incluindo a prática do gerontovoleibol, modalidade adaptada do voleibol para pessoas idosas, que logo me foi atribuída devido a minha grande proximidade com o voleibol.

Durante os quatro anos na faculdade, no curso de formação de professores, tive a oportunidade de participar ainda como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por dois anos consecutivos, o que era muito difícil naquela época, pois o número de bolsas para nosso curso era pequeno. Além disso, poucos professores se engajavam na iniciação científica, pois, naquela ocasião, eles valorizam muito mais os projetos

de extensão do que os de pesquisa, quadro bem diferente dos dias de hoje. Essa experiência me ampliou bastante os horizontes para o que seria fazer pesquisa, e os projetos de pesquisa eram bem diferentes, entretanto todos tinham os idosos como público alvo.

Toda essa vivência no PIFPS foi uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação e para meu futuro dentro e fora da universidade, pois quando concluí a graduação (1999), consegui um contrato pela Secretaria de Educação do Município (SEMED) em uma escola de ensino fundamental, mas passei apenas um ano trabalhando nessa escola, pois logo fui realocada para trabalhar em um projeto da terceira idade no bairro de Petrópolis e ainda continuei a desenvolver atividades adaptadas para idosos por 3 anos nesse local.

Neste mesmo ano, muitas coisas maravilhosas aconteceram na vida, tive meu primeiro filho (Pedrinho), que hoje está com 20 anos e, não por coincidência, é acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física na FEFF/UFAM. Além desse acontecimento tão importante para minha vida pessoal, fiz a seleção para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação (FACED/UFAM), no qual tive a grande felicidade de ser aprovada. Destaco que a elaboração do pré-projeto de pesquisa foi uma das fases do processo de seleção e não tive grandes dificuldades na elaboração, dado minha experiência e vivência com a iniciação científica no PIBIC durante a graduação, que, com certeza, foi determinante para minha entrada no Programa de Mestrado.

Não tive oportunidade de fazer um curso de especialização, porque ingressei imediatamente, após a graduação, no curso de Mestrado em Educação. No Mestrado, as aulas tiveram início em março do ano de 2000, na ocasião eu tinha 26 anos e, no início, apresentei muitas dificuldades nos debates e textos de alguns autores da área específica da Educação, pois vinha de um curso da área de Ciência Biológica, com grandes tendências a Ciências da Saúde. Ingressar em um curso da área de Ciências Humanas, naquele momento, foi muito complicado para mim, principalmente porque não tinha leitura, nem capital teórico suficiente dos principais autores e clássicos da área da Educação, mas com muita perseverança e apoio dos colegas do curso, bem como da minha família, consegui concluir o curso de Mestrado no mês de setembro do ano de 2002, cumprindo o prazo estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que naquele ano deixava de ser quatro anos e passava para dois anos.

Os anos de Mestrado não foram os mais fáceis da minha vida, pois além dessa dificuldade em ter que conhecer os principais autores da Educação em tempo recorde, ainda tinha que me dividir entre o trabalho e as aulas, pois, infelizmente, eu era apenas contratada

tanto da Secretaria de Educação do Município (SEMED), como da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e tinha que dividir muito bem meu tempo nas duas Secretarias, pois como não era efetiva, não consegui liberação para fazer o Mestrado, então a opção foi concentrar o trabalho das duas Secretarias no mesmo turno, nesse caso, no vespertino, pois as aulas do Mestrado aconteciam pela manhã.

Assim, eu conseguia trabalhar em uma escola estadual ministrando aulas de educação física para o ensino fundamental no início da tarde; depois, quase no fim da tarde, me deslocava para o projeto da terceira idade que estava trabalhando pela SEMED. Era um desgaste físico muito grande, mas todo esse esforço valeu muito a pena, pois assim eu conseguia ter minhas manhãs livres para participar das aulas do Mestrado e das programações realizadas pelo PPGE.

Também tive a oportunidade de trabalhar com crianças de dois anos numa pequena escola particular, mas isso aconteceu um pouco antes de eu entrar para o Mestrado, a atividade desenvolvida era dança recreativa. A experiência foi bastante significativa, mas fiquei apenas seis meses trabalhando naquela escola, pois como se tratava de uma atividade extracurricular, a escola não podia obrigar os pais a matricular seus filhos, tendo em vista que, apesar de ser uma escola privada, ficava localizada em um bairro periférico. Havia também a situação financeira não muito favorável da maioria dos pais, e as aulas de dança eram mais uma despesa, assim as aulas foram acabando por inanição e ao final de seis meses não foi possível ser renovada a atividade.

Enfim, ao final do Mestrado, pensei em fazer o curso de Doutorado, infelizmente não tinha nenhum em minha área de formação inicial, ou seja, Educação Física e também ainda não tinha na área de Educação na UFAM, que passou a ser minha segunda área de formação e atuação. Naquele momento, parecia distante o sonho de seguir na carreira acadêmica com a realização de um Doutorado, aqui mesmo, em Manaus. Então, assim que concluí o curso, passei a desenvolver uma outra atividade profissional diferente das que vinha trabalhando durante o Mestrado, ministrar aulas no nível superior de ensino.

No ano de 2003, comecei a ministrar aula em uma faculdade particular de Manaus no curso de Pedagogia, mas a disciplina era voltada a área da recreação, pois naquela época, em função de algumas determinações legais, os professores regentes de turmas, ou seja, aqueles que eram responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental I, deveriam realizar, com seus alunos, momentos recreativos, uma espécie de aula de educação física, no entanto para não ser chamada assim, pois seria necessária a presença de um professor formado nessa área, denominava-se de atividades recreativas e quem deveria ministrar seria o professor regente das turma, que quase sempre era formado em Pedagogia ou Normal Superior.

Assim, fui contratada para ministrar uma disciplina chamada Teoria e Prática do Ensino da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, a base do conteúdo desta disciplina eram jogos recreativos e a psicomotricidade. Foi uma experiência bastante enriquecedora para minha trajetória profissional, pois, a partir daquele momento, me aprofundei ainda mais nas questões relacionadas à prática da educação física escolar e sua estreita relação com outras disciplinas, identificando muitos pontos em comuns e importantes para que o aluno obtenha um processo de desenvolvimento integral.

Nesta Instituição de ensino, fiquei até o ano de 2012, onde ministrei muitas disciplinas em cursos bem diferentes, em alguns cursos como Psicologia, Licenciatura em Computação, Serviço Social, Pedagogia e Geografia. Ministrei as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Pesquisa e ainda fui orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Educação Física, criado uns anos depois; ministrei ainda as disciplinas de Introdução ao ensino da EF, História da EF, didática aplicada a EF, Legislação de ensino da EF e TCC.

Foi uma experiência bastante válida em minha trajetória profissional, pois tive a oportunidade de conhecer diversas áreas, adaptar os conhecimentos a essas áreas e conhecer a Educação sobre diversos enfoques, o que beneficiou muito o lado profissional, fazendo-me gostar ainda mais de ser professora.

Também tive a oportunidade de trabalhar em outras instituições particulares de ensino superior, mas quase sempre nos cursos de EF, principalmente na licenciatura, pois poucas dessas instituições possuíam as duas áreas da EF (Bacharelado e Licenciatura), mas no período de 2011 a 2013 ministrei aulas de EF para o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO), que era uma parceria da Polícia Militar de Manaus com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Os cursos oferecidos eram de Ciências Militares, direcionado a bacharéis em Direito e Segurança Pública para o ensino médio.

A disciplina que ministrei era EF militar, no curso de Ciências Militares, era ministrada em todos os quatro (4) períodos que duravam o curso, no curso de Segurança Pública eram seis (6) períodos, apesar do caráter da disciplina ser eminentemente militar, era possível trabalhar outros temas relacionados a área, como saúde e princípios do treinamento físico, dentre outros. Foi uma experiência marcante porque a postura metodológica era totalmente diferente daquelas que eu estava acostumada a desenvolver nos demais cursos. Como se tratava de policiais militares, era necessário seguir todos os procedimentos que estes realizavam todos os dias, como o cumprimento de certas rotinas que professores civis não estão acostumados e as

avaliações eram sempre práticas, através da realização do Teste Físico Militar (TFM) que deveria ser realizado mensalmente.

Em janeiro de 2013, foi lançado o edital para o concurso de professor efetivo na UFAM em vários cursos, e para a FEFF foram disponibilizadas seis (6) vagas para o curso de EF e duas (2) para Fisioterapia. Umas das áreas oferecidas para o curso de EF foi de Didática aplicada a EF, História da EF, Introdução a EF e Legislação educacional em EF, para a qual fiz minha inscrição. Para este concurso, a exigência mínima era para Mestres, atualmente só se admite Doutores nos concursos, então este foi um edital, até certo ponto, atípico, no qual tive a certeza de que eu teria grandes chances de concorrer e até ser aprovada.

Felizmente todo o processo ocorreu tranquilamente, fui aprovada em todas as etapas e hoje sou professora do quadro efetivo da FEFF, tendo cumprido toda a fase do estágio probatório com sucesso. Antes desse processo, já havia sido professora voluntária da Universidade, atuando na FEFF, quando estava finalizando o Mestrado. Não chegou a ser um estágio de regência, porque naquela época não era exigido no Programa, mas foi uma experiência engrandecedora para minha atuação como professora de nível superior. Anos depois, prestei seleção, com aprovação em segundo lugar, para professora substituta, porém não na FEFF e sim na FACED, no Departamento de Métodos e Técnicas, no qual atuei nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Didática Geral, em diversos cursos da UFAM, como Licenciatura em Física, Filosofia, Educação Física, Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Inglesa, Contabilidade e Artes Plástica e Música.

Também tive oportunidade de ministrar várias disciplinas em muitos municípios do interior do Estado do Amazonas, pelo Programa de Formação Docente (PEFDE) como era chamado na época, hoje denominado de PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) pela FEFF, que me valeu grandes experiências na docência de nível superior.

No decorrer destes anos, percebi que sempre desenvolvi atividades mais para a área de formação do meu Mestrado do que de minha graduação propriamente, mas isso só demonstra minha sede por novos desafios. Não tenho medo diante do novo, encaro-o de forma que possa realizar minha profissão com sucesso, por isso segui buscando novos desafios e novas aprendizagens.

No ano de 2016, prestei, pela segunda vez, a seleção para o Doutorado em Educação no PPGE da FACED/UFAM, no qual tive a felicidade de ser aprovada. Iniciava-se um novo momento na minha vida, um novo ciclo, que certamente contribuirá muito para minha realização e sucesso profissional. As atividades do doutorado tiveram seu início no mês de maio

do ano de 2017, com aulas regulares para cumprir os créditos obrigatórios e optativos das disciplinas. Foi um reencontro muito prazeroso com os bancos da Universidade na condição de aluna, percebi que, mesmo atuando na educação diariamente, ainda temos novos aprendizados, novas abordagens de temas que, de certa forma, não estão diretamente relacionados a nossa prática diária e é fascinante debatê-los com pessoas atualizadas e que estão comprometidas, de fato, com a educação do nosso Estado e do nosso país. As aulas do doutorado foram, realmente, momentos de aquisição de novos conhecimentos e aprendizado.

Quanto a escolha pelo objeto de minha pesquisa, deu-se basicamente em função de ter contribuído durante algum tempo como coordenadora pedagógica do Programa, auxiliando na organização das atividades junto aos acadêmicos bolsistas e voluntários, e isso me estimulou a pesquisar a relação da contribuição do PROAMDE na formação desses futuros profissionais para atuar na educação básica, levando as experiências e conhecimentos ali adquiridos.

### INTRODUÇÃO: Localizando a discussão da pesquisa

#### A relação e o contato com o objeto de estudo

Minha relação com o objeto de estudo não é uma coisa recente, comecei a participar do PROAMDE desde o ano de 2005, por ocasião de ter sido solicitada pela professora coordenadora do Programa, para atuar como professora pesquisadora e orientadora de atividades pedagógicas para o grupo de discentes e voluntários que atuavam neste projeto. Na época, ainda estava trabalhando como professora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), na condição de Enquadrada, que não era exatamente efetiva na função, porque não tinha todos os direitos de um professor concursado, mas também não era contratada, pois não tinha limite de tempo minha permanência na Secretaria, então fui cedida pelo Secretário de Educação da época para ficar à disposição da UFAM, lotada exclusivamente no PROAMDE, que já funcionava nas instalações da FEFF, onde permaneci até o ano de 2013, quando solicitei minha exoneração do cargo, em função de ter sido aprovada no concurso para professor de carreira do magistério superior na UFAM.

Minha participação e atuação no PROAMDE sempre esteve direcionada ao trabalho de orientar os discentes bolsistas e voluntários na construção de relatórios, resumos e artigos científicos para a participação em Congressos nacionais e internacionais, além da ajuda diária na construção e elaboração dos planos de aula das atividades para os participantes do Programa.

Durante este processo, pude acompanhar o desempenho de muitos acadêmicos que passaram pelo Programa, percebi algumas das maiores dificuldades e facilidades que estes tinham em elaborar e adaptar as atividades para atender a um público tão diferenciado, com deficiências variadas. Diante disso, sempre fiz intervenções que pudessem contribuir para a melhoria didático-pedagógica dos discentes bolsistas, apesar de nunca ter tido oportunidade de trabalhar diretamente com pessoas com deficiência, pois, como já mencionei anteriormente minha experiência, enquanto bolsista na época de acadêmica, foi no Programa de Extensão Universitária Idoso Feliz Participa Sempre (PIFPS), que apesar de também ser considerado um trabalho de adaptação de atividades físicas para grupos especiais, é bem diferente do trabalho realizado e adaptado para pessoas deficientes.

Enfim, tendo uma relação tão estreita com o PROAMDE, tive intenção de pesquisar um pouco mais a fundo o processo de formação, que ocorre também no Programa. Por se tratar de um Programa de Extensão Universitária, muitos acreditam que a atuação se limita apenas às atividades externas do processo de Ensino, ficando mais focada nos assuntos relacionados à

Extensão da Universidade, ou seja, à sociedade de maneira geral, mas com pouca atuação nos conteúdos de formação acadêmica.

No entanto, o Programa faz grandes exigências aos alunos que lá atuam como bolsistas, principalmente no que diz respeito ao seu desempenho na faculdade, sua participação em eventos que possam enriquecer, tanto sua prática enquanto professor-bolsista, como sua atuação na condição de estudante da FEFF. A preocupação do PROAMDE também perpassa pela postura de seus bolsistas, mesmo quando estes não se encontram no horário de trabalho. A formação de grupo de estudos foi uma forma encontrada pela equipe pedagógica do Programa para contribuir para o enriquecimento intelectual desses acadêmicos, o que resulta num melhor desempenho nas disciplinas do curso de formação.

Sempre acreditei que o PROAMDE atuava bastante na formação dos acadêmicos, pois durante todos esses anos de existência (20 anos), muitos acadêmicos por ali passaram e, a maioria, conseguiram, após a graduação, ingressar imediatamente num programa de Mestrado, alguns aqui em Manaus e outros em outras cidades do Brasil e até mesmo fora do país.

Assim, minha intenção ao escolher o PROAMDE como objeto de pesquisa, foi a de mostrar que um Programa de Extensão universitária como este pode contribuir bastante para a formação profissional dos acadêmicos da UFAM, pois as experiências vivenciadas durante a graduação são bastante enriquecedoras para que estes futuros profissionais possam desempenhar, com sucesso e conhecimento, a profissão escolhida, principalmente no trabalho com pessoas deficientes.

O trabalho desenvolvido no PROAMDE é exclusivamente com pessoas deficientes, então a contribuição deste na formação dos acadêmicos que participam com bolsistas vai no sentido de preparar esse futuro profissional para a atuação com alunos com deficiência nos ambientes educacionais formais, como é o caso da escola de educação básica.

Desta forma, para melhor adentramos no mérito da discussão sobre o trabalho com pessoas com deficiência nas escolas, faz-se necessário recordarmos um pouco de como se deu o processo educacional do Brasil tanto para pessoas de baixa renda como para pessoas com deficiência, principalmente porque a Educação era um bem para poucos, competindo a ela apenas educar e preparar os filhos dos grandes monarcas, enquanto que, para as camadas sociais inferiores, esta era tida apenas como uma utopia, a qual nunca teria acesso.

Com o passar dos anos, o que antes parecia tão distante para as classes menos favorecidas, agora representa o começo de uma vida próspera, na qual a educação desponta como um dos possíveis e mais efetivos meios para se conseguir ascensão social.

Na Constituição de 1988, há prescrito, em seus dispositivos, que a educação é um direito fundamental, e para que isso ocorra, os sistemas de ensino devem se organizar para garantir a igualdade, o acesso e a permanência de todos, indistintamente, na escola. A Carta Magna traz assim, em seu Art. 3°, §IV, como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de sexo, cor, idade, raça ou qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2001).

Essas garantias de cidadania, ditas no texto constitucional, indicam as perspectivas de como devem ser desenvolvidas as políticas sociais que promovem a política de educação inclusiva em nosso país. Elas levam em consideração o direito à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno, garantem ao cidadão as condições dignas de vida, com o intuito de prepará-lo para o exercício da cidadania.

Quando se fala em inclusão nas escolas brasileiras, o quadro fica mais complexo ainda, apesar de toda uma legislação voltada para o amparo a esta causa, ainda são insuficientes as ações destinadas à educação especial no Brasil. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, que foi a primeira lei Federal que indicou a necessidade de serviços de Educação Especial. De acordo com o artigo 88 da referida lei, "a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Nota-se, neste documento, que não é feita nenhuma referência às especificidades da educação voltada a alunos com deficiência, o que se percebe é apenas a menção a um "possível lugar para o aluno" (KASSAR & REBELO, 2011, p. 4).

A Lei Educacional nº 5.692, promulgada no ano de 1971, alterou a LDBEN de 1961 e deixou claro, em seu artigo 9º, que o tratamento especial atribuído aos alunos que apresentassem alguma deficiência física ou mental, bem como para aqueles que estavam em atraso no que se refere à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam estar de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (MENDES & TOSTA, 2012).

Entretanto, apesar da referida Lei ter promovido uma ampliação ao alunado da educação especial, ela também muito contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais, o que, de certa maneira, pode ter representado um retrocesso na compreensão de como deveria ser o atendimento ao aluno com deficiência na rede de ensino. No caso da Lei 4.024/61, essa previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, enquanto a Lei 5.692/71 reforçou o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar (idem, ibid.).

A década de 1990 apontou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, o que resultou em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Durante este período,

além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientando a Educação Inclusiva no Brasil (idem, ibid.).

Dentre outros encontros que discutiram e apontaram para uma sociedade mais justa e inclusiva, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 na ONU, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da ONU (1990), em Jomtien na Tailândia e a Conferência de Salamanca (1994), na Espanha. Esses documentos são importantes, pois aprofundam o debate e exigem uma postura mais efetiva e compromissada do Estado e da Sociedade com as causas dos sujeitos excluídos, por condições de deficiência bio psicossocial (GARCIA & MICHELS, 2011).

Nesse contexto, no Brasil, a LDBEN 9.394/96, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que se destina aos educandos com necessidades especiais e, preferencialmente, estes sujeitos devem ser atendidos na rede regular de ensino. É incontestável o avanço que houve nas discussões desde a proposta de integração até os debates sobre a inclusão, estritamente com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão Educacional de 2008.

Essas políticas de legislações se desdobraram em 2016 com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei 13.146/15), em seu Art. 2º define a pessoa deficiente como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, com o intuito de promover aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação total atendimento e, tanto nestes casos como nos casos de transtornos funcionais específicos, a Educação Especial tem suas ações em articulação com o ensino comum.

Desta forma, trabalhar com novos desafios, como a Educação Especial, deve ser incentivado já nos cursos de formação de professores pelas Universidades, pois na escola haverá uma melhor adequação dos métodos e técnicas apreendidos dentro destas para que a prática docente seja realizada da melhor maneira possível. São muitos os desafios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e poucos acadêmicos adquirem conhecimentos suficientes nessa área, mesmo com atividades direcionadas regularmente durante seu processo

de formação, sendo necessária, muitas vezes, a participação em programas e projetos que, muitas vezes, acontecem em espaços educacionais não formais para que essa preparação seja eficiente.

Para Mantoan (2013), os objetivos¹ da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva visam assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orientando os sistemas. Tais orientações, em sua maioria, não são atendidas pelas escolas, surgindo os chamados centros especializados no atendimento desses alunos e estes centros são considerados ambientes também educacionais (GOHN, 2006).

Alguns cursos de formação de professores de Educação Física, infelizmente, deixam ainda muito a desejar no que se refere à preparação para o atendimento a alunos com deficiência, abordando mais os temas voltados à promoção da saúde e a prática esportiva.

Diante deste quadro, que já se estende há muitos anos, vislumbramos novas perspectivas na formação dos professores de Educação Física, através de uma postura mais crítica, e novos conceitos sobre sua identidade, essencialmente, quando tratamos sobre a formação e o desenvolvimento profissional em educação e EF na perspectiva da educação inclusiva.

Neste sentido, acreditamos que o PROAMDE, pode dar grandes oportunidades para que os acadêmicos do curso de EF construam o sentido da docência com conhecimentos que ressignifique seus saberes e práticas, tanto no que se refere à essência de sua prática pedagógica na área, quanto no trabalho com alunos com deficiência sobre a perspectiva da inclusão no contexto escolar.

O principal objetivo do PROAMDE é fazer com que as pessoas com deficiência, que dele participam, possam desenvolver suas potencialidades e se tornem pessoas mais independentes, que consigam, de fato, se sentir incluídas na sociedade, mesmo possuindo limitações. Estas não podem ser excluídas do convívio social, posto que são pessoas produtivas e capazes para atuar na nossa sociedade.

Assim, é necessário que os acadêmicos bolsistas que participem do Programa estejam alinhados com o propósito e obtenham uma formação sólida, que possibilite conhecimentos

Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;

Estimular a participação da família e da comunidade:

Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;

Oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino); Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;

essenciais para uma atuação eficiente, tanto no Programa quanto depois de formados, atuando na Educação Básica ou no trabalho com alunos deficientes.

Como professora da UFAM e atuando no curso de formação de professores de EF, sempre me questionei sobre a maneira como os acadêmicos que participam do PROAMDE atuariam com alunos não deficientes junto a alunos com deficiência na mesma sala de aula, em suas aulas de EF, nas escolas da educação básica.

É importante destacar que o trabalho realizado no PROAMDE é específico, pois se trata de um processo de ensino-aprendizagem em um ambiente diferente da escola pública, com grupos de pessoas com os mais variados tipos de deficiência, assim as turmas são formadas de acordo com as deficiências e idades.

As atividades são totalmente adaptadas às peculiaridades das deficiências, ou seja, o grupo sendo todo formado por um tipo específico de deficiência, as atividades são adaptadas a eles, para atender suas necessidades, não sendo consideradas como atividades físicas inclusivas, como é a proposta do trabalho nas escolas de educação básica.

Partindo do pressuposto de que as atividades desenvolvidas pelo PROAMDE, podem contribuir na formação docente dos acadêmicos de EF da FEFF/UFAM, elencamos a seguinte questão central de nossa pesquisa:

De que maneira o PROAMDE contribui na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em EF da FEFF/UFAM, para atuar no atendimento a alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência nas escolas públicas de educação básica de Manaus?

Na tentativa de responder a tal questionamento, elaboramos alguns objetivos para poder entender melhor de que maneira se dá o processo de atuação destes profissionais quando do momento de sua prática docente.

Como Objetivo Geral, verificamos de que maneira os licenciados em EF que participaram do PROAMDE estavam conduzindo suas aulas nas escolas públicas de educação básica de Manaus, tendo como perspectiva a inclusão de alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência.

E como objetivos específicos buscamos identificar como as experiências adquiridas no PROAMDE contribuíram para o desenvolvimento de suas aulas com alunos com deficiência na educação básica, além disso, procuramos conhecer qual a abordagem pedagógica adotada por estes professores para atuar junto a estes alunos, e por fim conhecer o modelo de ensino da EF evidenciado nas escolas públicas de Manaus para o atendimento de alunos com deficiência.

Para que possamos entender melhor como está organizada nossa tese, apresentaremos a seguir a organização técnica do trabalho.

Na Introdução do trabalho, estamos apresentando os elementos básicos de nossa pesquisa, como o objeto de estudo, a justificativa e relevância deste para a área da Educação e da Educação Física (EF), os objetivos, a questão de tese e uma breve apresentação da relação da pesquisadora com o objeto pesquisado.

A Seção I estamos trazendo as informações referentes ao Caminhar Metodológico da pesquisa, a fim de facilitar o entendimento do leitor quanto aos procedimentos que utilizamos para atingir os objetivos propostos em nossa tese, buscando fazer uma explicação clara e consistente dos Métodos e Técnicas que usando para desenvolver este estudo, além dos instrumentos de coleta de dados, onde fizemos relação com os principais autores da área metodológica a fim de justificar a necessidade e eficiência destes para o desenrolar desta pesquisa.

Na Seção II, fizemos uma reflexão crítica sobre a História do PROAMDE e sua relação com a formação dos futuros professores de EF, onde descrevemos o processo de criação e desenvolvimento do Programa dentro da Universidade Federal do Amazonas e sua estreita relação de contribuição para a formação dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, inseridos num contexto histórico e cultural, os quais se desenvolvem na interação com os outros.

Na Seção III, apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente em EF no Brasil, onde relacionamos as atividades do PROAMDE dentro da FEFF/UFAM, para isso, fizemos um levantamento histórico e cronológico dos cursos de formação de professores de EF na organização curricular dos anos de 1939, 1954, 1969, 1987, 2002, 2004, 2015 e 2018, dos quais, após termos entendido melhor o processo de criação e desenvolvimento do curso de EF, apresentamos as ideias dos principais autores da formação de professores de EF e a relação destes com as concepções pedagógicas.

Ainda nesta Seção, realizamos um levantamento descritivo voltado ao campo da pesquisa, sobre o PROAMDE enquanto perspectiva de um Programa de formação docente, ou seja, até que ponto este realmente contribui para a formação dos futuros professores de EF para atuar nas escolas pública de educação básica com alunos deficientes, tendo em vista que o Programa desenvolve, além das atividades práticas com alunos deficientes, grupos de estudo e de formação de pesquisa dentro desta área para apresentação, tanto em eventos locais quanto nacionais, pois um dos objetivos do Programa é desenvolver atividades que vão além da extensão universitária, contribuindo também para o ensino e para pesquisa dos acadêmicos que se encontram ali atuando.

Na Seção IV, apresentamos as atividades docentes a partir dos pressupostos da

Racionalidade e seus Contextos, fazendo um debate dessa temática relacionada à formação dos professores de EF, fazendo uma discussão sob a perspectivas da racionalidade técnica, prática e crítica, por entendermos que esses conceitos são de fundamental importância para entendermos melhor o processo de formação e atuação dos professores de EF em contexto escolar e no trabalho junto a Educação Especial.

Nesta seção também trouxemos os principais aspectos da humanização da atividade docente a partir da perspectiva de Paulo Freire, e também o PROAMDE e sua relação com o processo de humanização de Paulo Freire.

A Seção V ficou reservada para a análise e discussão dos dados coletados, nesta etapa foram apresentados os resultados colhidos por meio da Análise Documental, das Entrevistas realizadas com a coordenadoras do PROAMDE e os professores de EF egressos da FEFF/UFAM que atuaram no PROAMDE durante sua formação docente, e que hoje estão atuando nas escolas públicas da rede municipal de ensino do Amazonas, e que atendem alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência nas aulas regulares de EF, sob a perspectiva da educação física inclusiva.

Após a finalização das Seções mencionadas, encerramos a pesquisa apresentando as considerações finais de nossa pesquisa, a partir das leituras, discussões, aplicações práticas e análises, esperando que nosso estudo possa ter contribuído para que outras pesquisas sejam realizadas na área EF inclusiva.

Desta forma, esperamos ter apresentado novas informações aos cursos de formação de professores de EF quanto à necessidade da realização de parcerias entre as Universidades públicas e escolas de educação básica, para que possamos aproximar os discursos acadêmicos com as vivências práticas neste ambiente, pois somente assim poderemos ir ao encontro de uma formação sólida e concreta das reais necessidades de nossa sociedade.

# SEÇÃO 1 CAMINHAR METODOLÓGICO

#### 1.1 – A questão de investigação e seus fundamentos

Nossa pesquisa apresenta um tema bastante discutido nos meios educacionais, que é a questão da inclusão de alunos com deficiência na educação básica junto a alunos sem deficiência, porém esta temática ainda carece de muito debate, principalmente no meio acadêmico, nos cursos de formação de professores, pois falar de inclusão de alunos deficientes nas escolas, sem um efetivo preparo tanto da escola quanto dos agentes envolvidos, tende a não funcionar e as ações correm o risco de ficar apenas no mundo das ideias.

Na região amazônica, estes estudos também ainda precisam ser bastante debatidos, pois o número de trabalhos que tratam desta temática ainda é bastante reduzido, o que ocasiona enormes dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho que atenda a todas as pessoas de forma igualitária.

Assim, faz-se necessário um estreitamento maior entre Universidade e as Escolas de ensino básico, através do fomento a pesquisas que envolvam práticas cada vez mais próximas a esta, para que possam ser desenvolvidas ações que visem contribuir para um verdadeiro e eficiente trabalho de inclusão destes alunos, e que atendam às suas reais necessidades.

Neste sentido nossa pesquisa traz como questão de investigação saber como os Licenciados do curso de EF da UFAM, que participaram do PROAMDE, e que estão nas escolas públicas, estão desenvolvendo suas aulas tendo como perspectiva a inclusão de alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência, tendo como foco as experiências vivenciadas no Programa.

Entretanto, uma investigação científica não é tarefa simples de se realizar, pois requer caminhar por áreas de conhecimentos, muitas vezes, distantes da realidade científica do pesquisador, por isso, faz-se necessária uma base teórica-metodológica bastante consistente para que não haja equívocos ou informações infundadas sobre determinado tema ou objeto de estudo.

Para que uma pesquisa ocorra com fidedignidade e total veracidade dos fatos, é importante estar alicerçada numa base metodológica firme, consistente e de acordo com os propósitos elencados pelo pesquisador. A escolha dos procedimentos metodológicos foram fundamentais para que os objetivos deste estudo fossem alcançados com sucesso.

Há de se considerar que o cientista, ao mesmo tempo em que é pesquisador, também é o objeto de sua pesquisa, pois possui conhecimento limitado sobre o fenômeno estudado, o que torna o desenvolvimento da pesquisa imprevisível, sendo necessário o uso de métodos e técnicas específicas e adequadas para adquirir o conhecimento almejado (DESLAURIERS, 1991).

Segundo Flick (2009, p. 37) "A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais". Seguindo tais pressupostos, entendemos que nosso objeto de estudo tem uma relação direta com as propostas da pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos compreender de que maneira as ações desenvolvidas pelo PROAMDE contribuíram para a formação dos acadêmicos bolsistas/voluntários que participaram deste.

Ainda para o autor, as pesquisas qualitativas se caracterizam, dentre outras especificidades, por buscar compreender o fenômeno em sua totalidade e não de forma isolada, pois os campos de estudo não são situações criadas em laboratórios, artificiais, mas sim práticas que fazem interações diretas com os sujeitos.

O trabalho da EF com alunos com deficiência inseridas no contexto da educação básica, em escolas comuns, não é uma tarefa simples, apesar de ser um tema bastante discutido nos bancos das Universidades, na prática, ainda representa um grande desafio para aqueles que lidam diretamente com essa proposta. Faz-se necessário que o professor busque, a cada momento, novas propostas didáticas com o intuito de atender a esta demanda tão presente nas nossas escolas, e que parece ter sido, durante muitos anos, negligenciada pelo próprio sistema educacional.

Assim, pautamos nosso estudo tendo como base a pesquisa qualitativa, que para Minayo (2001), esta busca trabalhar o universo dos significados, valores e atitudes de um espaço mais profundo nas relações sociais, que não pode ser, portanto, quantificado. Por meio desta pesquisa, tivemos a intenção de explicar e compreender, de acordo com essa dinâmica das relações sociais, como ocorre o processo da inserção dos alunos com deficiência nas aulas de EF na educação básica, tendo como ponto de partida, os conhecimentos adquiridos pelos, professores egressos da FEFF/UFAM, ex bolsistas/voluntários do PROAMDE.

Para Minayo (2001), uma das características da pesquisa qualitativa é o fato do pesquisador possuir poucas ideias a respeito do objeto a ser pesquisado, não apresentando conceitos preconcebidos sobre o fenômeno observado, daí a necessidade de se fazer a interpretação dos eventos de maneira mais significativa, subtraindo qualquer impressão que o pesquisador possa vir a ter.

Como abordagem teórica, nossa pesquisa se encontra baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky, que dentre outros defende a ideia de que um bom processo ensino-aprendizagem, deve levar em consideração que o Ser Humano é capaz de aprender e se desenvolver em conformidade com as relações sociais, em ambientes variados, pois, entender este apenas como ser biológico, é minimizar demais a capacidade que as pessoas têm em evoluir na relação com o meio e com as demais pessoas, deste modo, acreditamos que a relação entre alunos com deficiência e sem deficiência, em um mesmo ambiente educacional, é promissor para o desenvolvimento de novas aprendizagens, tanto para os alunos, quanto para os professores que estão à frente deste processo, sendo este um dos principais fundamentos de nossa pesquisa (MENDONÇA, PENITENTE, e MILLER, 2017).

Para os autores, ao considerarmos o homem como um ser social, entende-se que a natureza que influi sobre sua constituição e desenvolvimento não são mais únicas e exclusivamente às leis biológicas, mas sim as condições históricas. Desta maneira, acredita-se que o trabalho com alunos com deficiência, inseridos no contexto educacional comum, possibilitará que o processo de aprendizagem e desenvolvimento destes, também possa ocorrer de maneira social, pois esses alunos terão a oportunidade de conhecer um novo mundo através da relação direta com seus colegas e vice-versa. O professor, por sua vez, será o agente transformador dessa realidade, no entanto, deve buscar conhecer melhor a realidade de seus alunos e as relações sociais são imprescindíveis para que tal processo ocorra.

Apesar de não ser nosso propósito identificar até que ponto os professores envolvidos em nossa pesquisa conseguem fazer alguma conexão entre a THC e sua práxis nas aulas de EF inclusiva, buscamos saber um pouco sobre postura didático-pedagógica e sua relação com as principais concepções pedagógicas aplicadas ao ensino da EF escolar.

Para que nossa pesquisa pudesse ter um caminhar coerente com os propósitos de um estudo científico, fez-se necessário a utilização de uma Pesquisa qualitativa e um Método que fosse capaz possa dar suporte e conduzir para a efetiva realização dos objetivos propostos.

A escolha do Método nem sempre se dá de maneira simples, pois em certos casos a busca por este pode-se apresentar como sendo mais um importante problema da compreensão humana, de suas atividades psicológicas, sendo este então construído de forma simultânea em pré-requisito e produto, instrumento e resultado de um estudo, é por esse motivo que o Método sempre reflete o olhar e a perspectiva do pesquisador em relação às questões que este objetiva estudar (VYGOTSKY, 1996 apud IBIAPINA, 2005).

De acordo com Ibiapina (2005), o Método se caracteriza por ser uma construção que envolve ao mesmo tempo opções, seleções e certas combinações que serão realizadas com o objetivo de descrever e explicar bem como intervir na realidade a ser pesquisada.

Em nosso estudo utilizamos como método de Procedimento, o Estudo de Caso, que de acordo com Yin (2015), este, busca compreender fenômenos sociais complexos, preservando características holísticas e representativas da vida real, o que vai de encontro ao nosso objeto de estudo.

As pesquisas que tem o propósito de usar este método, buscam reunir informações específicas e de forma sistematizada um determinado fenômeno, apresentando-se como um procedimento metodológico que busca destacar entendimentos contextuais, sem contudo, ignorar sua representatividade, ficando centrada em compreender a dinâmica do contexto real, de modo a se envolver no estudo de forma profunda e exaustiva sobre um ou poucos objetos, a fim de conhecer todas as suas características (GIL, 2007).

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados. É sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (MARTINS, 2008, p.53).

Considerando todos este aspecto, esse Método de pesquisa pode auxiliar o pesquisador a compreender melhor o objeto pesquisado, para a partir daí buscar solucionar possíveis problemas que estão diretamente relacionados a este, e no caso de nossa pesquisa, buscamos compreender, dentre outras situações, as dificuldades vivenciados pelos professores participantes quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas de EF escolar, partilhar desse problema com todos os envolvidos no estudo, e identificar possíveis soluções que possam contribuir para a melhoria do trabalho de todos, aproximando cada vez mais o campo teórico das situações do campo prático.

Assim sendo, ao buscarmos conhecer a realidade dos professores de EF em sua prática docente junto a alunos com deficiência inseridos na escola comum, tivemos a intenção de promover mais estudos direcionados a esta temática, para que possam colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizado desses alunos, e tornar a prática dos professores de EF mais inclusiva.

Segundo Ibiapina (2005, p.33), para que uma investigação alcance melhores resultados, é necessário que sejam respeitados alguns requisitos considerados básicos, como: "criação de

relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias [...]".

Como nossa pesquisa abordou um tema comum a todos os participantes, os interesses pessoais e sociais eram os mesmos, pois o grupo possuía as mesmas características no que diz respeito à formação e atuação profissional, o que tornou mais fácil o planejamento de questões que atendessem aos interesses de todos, o que favoreceu muito o caminhar metodológico do pesquisador, e a efetiva participação dos pesquisados, que puderam contribuir com suas experiências e vivências teóricas e práticas sobre o objeto pesquisado.

Esperamos com a realização dessa pesquisa, ter contribuído para a atualização de informações referentes à participação e produção de acadêmicos em Programas de extensão universitária, com o intuito de preencher algumas lacunas existentes na organização do conhecimento já produzido, relativo aos campos da Formação de professores de EF para atuar com alunos com deficiência nas escolas públicas de Manaus.

Acredita-se ainda que, por meio dos dados coletados em nosso do estudo, novas pesquisas possam ser fomentadas, sob bases mais sólidas, para subsidiar as ações na área de Formação de Professores de EF, resultando na valorização e ampliação de sua visibilidade, tanto para em âmbito social, como para o universo das pesquisas acadêmicas. Além disso, a gestão da informação sobre os impactos social e científico da formação de professores de EF no nosso Estado, pode ampliar as perspectivas de se tornar instrumento de interação democrática entre o poder público, a sociedade e a Universidade Federal do Amazonas.

### 1.2 – A constituição da Pesquisa

Nossa pesquisa foi constituída com os egressos do curso de licenciatura em EF formados pela FEFF/UFAM, que atuaram no PROAMDE como bolsistas e/ou voluntários, e que atualmente se encontram atuando no sistema público de ensino de Educação Básica da rede Municipal de Ensino (SEMED).

Fizemos contato com a Secretaria de Educação (SEMED), junto a gerência responsável pelo Ensino Fundamental, para esclarecer os objetivos de nossa pesquisa. Eles então, solicitaram que déssemos entrada no Protocolo da Secretaria, anexando junto ao processo, o Projeto de nossa proposta de tese, para que eles pudessem analisar e nos conceder o termo de anuência para realizarmos a pesquisa com os professores.

Após realizarmos os procedimentos exigidos pela SEMED, dois meses depois (novembro de 2019), eles nos deram a resposta, através de um telefonema do coordenador de EF do Ensino Fundamental, nos pedindo maiores informações sobre a pesquisa, e após uma longa conversa confirmou o aceite da Secretaria (ver termo de anuência em anexo), solicitando que ao final da pesquisa fizéssemos uma apresentação dos resultados para toda a Secretaria, condição esta que foi acatada por nós sem maiores complicações.

A partir de então, fizemos contato com os professores que se encontravam nos critérios de inclusão de nossa pesquisa para fazerem parte do grupo de nossa Pesquisa.

Durante o período em que nosso processo era analisado pela SEMED, realizamos a análise documental nas fichas de cadastro de bolsistas do PROAMDE, a fim de fazermos o levantamento dos egressos do curso de licenciatura em EF da FEFF que poderiam fazer parte de nossa pesquisa. Identificamos quatro sujeitos que se encaixavam nos critérios de inclusão de nossa pesquisa, e que se encontravam atuando como professores de EF na educação básica municipal.

Fizemos contato via telefone com estes professores, para saber se estes possuíam em suas turmas regulares, algum aluno com deficiência, seja esta de física, visual, auditiva ou intelectual. Dos quatro professores que entramos em contato, todos responderam positivamente, e assim, conseguimos fechar o grupo que fez parte de nossa pesquisa.

Inicialmente, com estes professores, realizamos uma breve reunião por chamada de vídeo, para explicar o propósito de nossa pesquisa, e também para que estes pudessem conhecer e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TECLE), nos permitindo desta forma realizar as entrevistas com eles.

Após esse primeiro momento, continuamos mantendo contato com os professores, para darmos mais informações sobre os passos da pesquisa e os procedimentos que teríamos com eles, além do agendamento de cada entrevista, assim, montamos um grupo de conversa no software de comunicação *Whatsapp*, onde tivemos mais privacidade e mantivemos contato mais rápido para nossa comunicação.

O trabalho de investigação com estes professores, foi no sentido de identificarmos qual a real necessidade destes estarem em constante processo de formação continuada, diante do ensino da EF sob a perspectiva da educação inclusiva, tendo como base os princípios do pensamento crítico sobre a possibilidade de se fazer uma educação física inclusiva de qualidade, de forma contínua e permanente, enfatizando questões culturais, sociais, físicas, políticas e econômicas.

O contato com estes professores de EF, foi muito importante para nossa pesquisa, pois nos oportunizou identificar algumas das principais dificuldades por eles encontradas, no desenvolvimento de suas aulas com alunos com deficiência nas turmas comuns, apesar destes professores terem participado do PROAMDE, e terem adquirido experiências para atuar com pessoas com diferentes deficiências, mas o trabalho na escola é diferente, pois o objetivo é a inclusão destes alunos em suas atividades, e não a adaptação destas para atender a um único público, como o que é realizado no PROAMDE.

### 1.3 – Sobre os participantes da Pesquisa

Como já explicado anteriormente, fizeram parte desta pesquisa, quatro egressos da FEFF/UFAM que participaram do PROAMDE durante o período de sua formação acadêmica, além da coordenadora do Programa, que também é professora da UFAM.

Todos os participantes tiveram seus nomes verdadeiros mantidos em sigilo, desta forma usamos nomes fictícios para nos referirmos a estes, preservando assim, suas identidades. Sobre este grupo, coletamos algumas informações, para melhor entendermos a escolha destes para compor nossa pesquisa.

Dos quatro participantes, dois são do sexo masculino, que foram denominados pelos nomes de "Pedro" e "Paulo", e duas são do sexo feminino as quais foram chamadas pelos nomes de "Fernanda" e "Karla". Estes nomes foram sugeridos pela pesquisadora, e aceitos pelos participantes sem apresentar nenhum problema, apenas a participante com o nome de "Karla" que fez a sugestão pessoal pelo nome, o que obviamente foi aceito pela pesquisadora.

Apesar de parecer algo sem nenhuma importância ou significado, a escolha fictícia pelos nomes é bastante representativa para o pesquisado, pois muitas vezes este se identifica com o nome em função de algum parentesco, ou que se sentem melhor por se aproximar mais de sua verdadeira identidade.

Sendo assim, após identificarmos todos os participantes, faremos aqui uma breve explanação sobre algumas informações referentes a sua formação e atuação profissional.

Pedro, é graduado no curso de licenciatura em EF pela FEFF/UFAM estando formado há 3 anos, participou do PROAMDE durante 4 anos, todos no polo FEFF, atualmente está atuando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) há 12 meses, em uma escola situada na zona leste da cidade de Manaus. Além da graduação, está cursando Mestrado em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia, pela FEFF/UFAM.

Paulo, é graduado no curso de licenciatura em EF pela FEFF/UFAM, estando formado há 11 anos, participou do PROAMDE durante 4 anos, sendo 2 no polo FEFF e 2 no polo HUGV. Atualmente encontra-se atuando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) há 2 anos e 8 meses, em uma escola situada na zona rural rodoviária da cidade de Manaus, e possui apenas o curso de graduação.

Fernanda, é graduada no curso de licenciatura em EF pela FEFF/UFAM, estando formada há 4 anos, participou do PROAMDE durante 4 anos, todos no polo FEFF, está trabalhando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) há 3 anos, em uma escola situada na zona leste da cidade de Manaus. Além da graduação, possui curso de Especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e Mestrado em EF pela Universidade Federal de Viçosa.

Karla, é graduada no curso de licenciatura em EF pela FEFF/UFAM. estando formada há 18 anos, participou do PROAMDE durante 3 anos, todos no polo FEFF, está atuando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) há 16 anos, em uma escola situada na zona sul da cidade de Manaus. Além da graduação, possui curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia - IESA, e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação - FACED/UFAM.

A coordenadora do PROAMDE é professora efetiva da FEFF/UFAM, graduada em EF há 10 anos, e atua há 9 anos na área da EF Adaptada, e no PROAMDE há 19 anos. Possui Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação (FACED/UFAM), Mestre em EF Adaptada pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto em Portugal, e Doutora em Ciência do Desporto, com ênfase na área do Desporto Adaptado também pela Universidade do Porto.

Durante a fase de análise documental, foi feita uma entrevista com a primeira coordenadora do PROAMDE, a prof. Dra. Kathya Augusta Tomé Lopes, que nos deu suporte para a construção de umas das seções de nossa tese, entretanto não fez parte da coleta final de informações, por esta razão não foi apresentado os dados de seu perfil nesta seção pois já constam na seção citada.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa são graduados em EF no curso de licenciatura pela UFAM, tiveram passagem pelo PROAMDE por mais de 2 anos como ficou estabelecido nos critérios de inclusão.

Em conversa com os quatro professores participantes da pesquisa, eles nos relataram ter alunos com deficiência em suas turmas do ensino fundamental, e que todos esses alunos possuem laudos expedidos pela própria Secretaria.

Colocamos estas informações sobre os pesquisados por entender que são suficientes para demonstrar o perfil de cada um que fez parte de nosso estudo.

Elencamos ainda alguns critérios de exclusão para estes, como: não estar atuando em escolas da rede privadas de ensino ou que atendam somente alunos deficientes, não estar atuando diretamente como professor de EF, ou seja, na condição de diretor escolar ou de algum outro cargo administrativo e ter sido formado em por outra IES que não seja a UFAM.

Para a equipe do PROAMDE (coordenadora), os critérios de inclusão são: estar atuando no Programa há pelo menos dois anos, ser graduada em EF ou área afim, ter conhecimento da dinâmica do funcionamento do Programa e acompanhar os acadêmicos nas atividades diárias com os alunos com deficiência.

Não fizeram parte da pesquisa, profissionais que estivessem atuando com a parte de reabilitação dos participantes do Programa, ou que estivessem afastados do Programa ou da Universidade para formação ou capacitação técnica, bem como aqueles que estavam apenas prestando serviços, mas não estavam mais na ativa na Universidade.

Quanto aos benefícios desta pesquisa para os participantes, em particular, e para toda sociedade, esperamos que tenha sido no sentido de ampliar a conscientização sobre sua formação, funções, limitações e possibilidades de atuação na sociedade, no mercado e no mundo do trabalho.

Além disso, espera-se ter colaborado para minimização dos desafios sentidos pelos acadêmicos e egressos do curso de EF, e na melhoria deste por meio de uma reflexão crítica com base na realidade concreta.

### 1.4 – A professora universitária como investigadora

Nossa temática teve a preocupação de investigar como se ocorre a relação entre a Universidade e a Educação Básica, tendo como ponto de partida o trabalho que é desenvolvido no PROAMDE voltado a EF adaptada, e as aulas de EF inclusiva com alunos com deficiência nas turmas comuns das escolas municipais de Manaus.

Enquanto pesquisadora, encontro-me diretamente relacionada ao objeto investigado, por ser docente da faculdade onde o Programa desenvolve suas atividades, e também por ter sido professora de muitos acadêmicos que foram bolsistas/voluntários deste, e que hoje também se encontram atuando na educação básica, assim, e por ter contribuído também para o processo formativo de alguns professores do grupo pesquisado.

Como pesquisadora, me sinto bastante próxima a problemática da pesquisa, principalmente pelo fato de ter feito parte da formação desses profissionais, e ter acompanhado muitos deles no PROAMDE no contato direto da relação universidade-educação básica, pois os acadêmicos estão sendo preparados para atuar no sistema educacional.

Enquanto participante do PROAMDE, sempre estive próxima à orientação do planejamento das atividades direcionadas ao atendimento dos participantes do Programa, buscando estimular o conhecimento dos futuros professores de EF, sobre a importância da organização de atividades que envolvam todos sob a perspectiva da inclusão.

Assim como a maioria dos professores universitários, também inicie a carreira no magistério na educação básica, sendo portanto, conhecedora da realidade escolar, este precedente é fundamental para que, diante dos acadêmicos, possa relatar com propriedade alguns dos acontecimentos cotidianos deste ambiente, dentre eles algumas dificuldades que os professores de EF enfrentam, principalmente quanto ao atendimento a alunos com deficiência, esse compartilhamento de experiências e vivências, possibilita a reflexão dos nossos futuros professores sobre a importância do papel destes no processo educacional dos alunos com e sem deficiência.

Neste sentido, me propus, enquanto pesquisadora e professora universitária, a agir como mediadora, para que os participantes de nossa pesquisa pudessem se sentir à vontade para relatar suas experiências através de uma entrevista a qual será realizada de forma individual.

Segundo Lacerda (2014), essa relação de confiança entre o professor universitário que se encontra na condição de pesquisador e o grupo pesquisado (professor), é fundamental, tendo em vista que nesses casos o professor não será apenas um mero produto de investigação, uma vez que ele discute com o pesquisador formas de pensamento que serão trazidas para a prática, sendo a pesquisa para este um momento de reflexão-na-ação, deste modo, o pesquisador não se mantém distante nem em condição de superioridade diante da experiência do professor (pesquisado), sendo exigido uma parceria entre ambos, para que a parceira seja efetiva.

### 1.5 – Procedimento de recolha das informações

Em se tratando do processo de recolha das informações para nossa pesquisa, inicialmente utilizamos a técnica da Análise Documental, que foi realizada na sala onde funciona a coordenação geral do PROAMDE, situada nas instalações da FEFF/UFAM. Nesta fase, fizemos o levantamento de toda a documentação existente sobre o Programa, desde a sua

criação ainda como Projeto de Extensão até a Portaria (ver anexo) que o tornou Programa Institucional da Universidade.

Sobre este procedimento é importante frisar que esta técnica é muito utilizada nas pesquisas qualitativas e quantitativas, pois representa uma forma bastante eficaz de coletar informações pertinentes ao objeto pesquisado, além de possibilitar a recolha em diferentes tipos de documentos, como destaca Wolff (2004b) apud Flick (2009, p.231):

[...] documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbitos, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas [...].

Para nossa pesquisa, contamos com o registro documental de todos os acadêmicos e egressos da FEFF/UFAM que participaram do PROAMDE como bolsistas e/ou voluntários desde seu início, datado do ano de 2000 até o ano de 2020.

Nesta documentação, constam alguns dados de identificação dos bolsistas, como data de entrada e saída destes do Programa, que caracteriza o tempo de atuação no PROAMDE, turmas em que estes trabalharam, data de nascimento, sexo e seu vínculo com o Programa, ou seja, se este era bolsista ou voluntário, além do local onde estudam, pois o PROAMDE recebe bolsistas e voluntários de outras IES públicas como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e também privadas como a UNINORTE, UNINILTONLINS, FAMETRO.

Além desta documentação, também obtivemos o registro fotográfico (ver anexo) de várias atividades desenvolvidas pelo Programa, além do planejamento<sup>2</sup> de atividades previstas para o ano todo, organizadas pela equipe pedagógica responsável em delegar funções a todos os bolsistas e voluntários participantes do PROAMDE.

Outro instrumento utilizado para coletar dados da pesquisa, foi uma entrevista do tipo semiestruturada, aplicada à coordenadora do Programa, e aos egressos do curso de licenciatura em EF que atuaram como bolsistas e/ou voluntários no PROAMDE.

Optamos pela entrevista semiestruturada por entendermos ser esta capaz de oportunizar ao entrevistado uma melhor exposição de seus conhecimentos e ideias referentes à temática abordada, além de possuir um planejamento mais aberto, facilitando que os pesquisados apresentem mais facilmente seus pontos de vista frente aos questionamentos, como afirma Flick

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Estas atividades estão descritas na Seção II desta tese que trata dos aspectos legais e históricos da constituição do PROAMDE.

(2009, p.149) "[...] as questões abertas podem ser respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão".

Este tipo de entrevista baseia-se em um roteiro semiestruturado e o local da realização será conforme a preferência dos entrevistados, devendo ser combinado com antecedência. Destacamos que nossa entrevista foi realizada individualmente.

O procedimento se iniciou apenas após a leitura, esclarecimentos e autorização dos entrevistados para realização e gravação por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), aqui já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM.

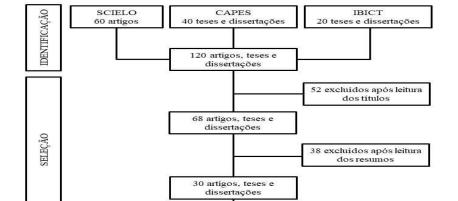
Após a realização das entrevistas, o procedimento adotado foi a transcrição das respostas pela pesquisadora, que foram encaminhadas aos pesquisados para leitura, e conhecimento das informações prestadas por estes.

Todas as informações obtidas, bem como a identificação dos pesquisados, foram mantidas em sigilo absoluto, a fim de que os dados possam ser posteriores divulgados sem ocasionar nenhum constrangimento aos pesquisados. Destaca-se que não houve nenhuma remuneração ou despesas por parte dos participantes da pesquisa.

Além dos procedimentos já citados, fez-se necessário, um levantamento minucioso das publicações mais relevantes da temática abordada, que é feita através da Pesquisa Bibliográfica. Para nossa pesquisa, elegemos as expressões "Atividades Motoras para Deficientes"; "Educação Física e Relação Universidade-Escola"; "Educação Física Inclusiva"; "Educação Especial" e "Formação de Professores".

Para orientar nosso processo, realizamos uma busca das principais produções realizadas nos cursos de pós-graduação, através dos resumos e artigos das dissertações e teses registradas no Banco de Teses da CAPES, no Banco de Dissertações e Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do sistema SCIELO. Consultou-se, também, as revistas específicas em Educação e Educação Física, compreendendo o período de 2000 a 2021, apresentadas no fluxograma a seguir:

Figura 01 – Fluxograma de análise da etapa de revisão bibliográfica\*



## \* Dados elaborados pela própria pesquisadora.

Desta forma, pensamos que a pesquisa bibliográfica, etapa inicial e permanente ao longo da pesquisa, tem como função a sistematização da produção acadêmica. Nesse sentido, é importante conhecer, de fato, os aspectos conceituais e legais da formação de professores no Brasil, formação de professores de EF e da relação da EF com a Educação Especial e Inclusiva.

Para alcançar tais objetivos, entendemos que os estudos teóricos de Nóvoa (1995; 2005; 2012), Mantoan, M.T.E. (1997; 1999; 2007; 2011); Schön, Donald (1999; 2003), Contreras, José (2002), Castellani (1999, 2001), Pena Marinho (2001), Farias Jr. (2001), Ibiapina, I. (2005), Tardif M. (2002), Rodrigues, D. (2001;2003;2005), Munster, M. A. (2017), Darido, S. (1996;2003), Souza Neto, S. (2004), Paulo Freire (1967, 1987, 1996, 1997, 1998) dentre outros, foram relevantes para as nossas reflexões, sendo necessário resgatar os escritos desses estudiosos sobre a temática da EF e sua relação com a Educação Especial e a Educação Básica.

Finalmente, é importante destacarmos que todas as pesquisas com seres humanos envolvem riscos, seja de ordem psicológica, física, material ou imaterial, porém nossa pesquisa não envolveu nenhum tipo de constrangimentos aos pesquisados, no momento de conceder as informações durante a entrevista gravada, assim como não houve nem tipo de alteração no comportamento destes durante o momento da entrevista.

A pesquisadora procurou conduzir a entrevista por meio de perguntas motivadoras, permitindo um diálogo entre esta e o participante, evitando qualquer constrangimento, garantindo desta forma o sigilo necessário.

Caso tivesse ocorrido quaisquer prejuízos aos pesquisados, teria sido garantida o ressarcimento e/ou direito de indenizações aos mesmos, seja de despesas relacionadas a transporte, alimentação ou tudo que se fizesse necessário conforme orientação normativa da Resolução de nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como, por exemplo,

encaminhamento e acompanhamento à consulta com médicos especialistas e psicólogos e outros.

#### 1.6 – Procedimento de construção e de análise dos Dados.

Como já mencionado em algumas etapas desta Seção, os instrumentos para recolha dos dados foram a Análise Documental, etapa realizada no PROAMDE polo FEFF onde ocorrem as atividades com pessoas com deficiência e o acompanhamento direto dessas atividades por toda a coordenação pedagógica do Programa, e as Entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras do PROAMDE e os egressos da FEFF/UFAM que atuaram como bolsistas e/ou voluntários do Programa.

Após a recolha dos dados, realizamos os procedimentos cabíveis para cada instrumento citado, fazendo a elaboração das análises e interpretação dos dados coletados.

Para Lakatos e Marconi (2003), analisar e interpretar são duas atividades bem diferentes, mas que estão estritamente relacionadas entre si e envolvem duas significativas operações, pois ao analisar, encontraremos maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, que nos possibilitará responder às principais indagações, além de estabelecer relações entre os dados que foram obtidos através da pesquisa de campo e as hipóteses inicialmente formuladas.

No caso de nossa pesquisa, que buscou aprofundamento sobre as ações desenvolvidas no PROAMDE e sua contribuição na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em EF, partimos das premissas de que a atuação dos acadêmicos, ainda na fase de formação, neste Programa de extensão universitária, contribuiu muito para uma atuação profissional mais efetiva, na educação básica no atendimento a alunos com deficiência, uma vez que, os Projetos e Programas extensionistas, têm como uma de suas finalidade, a aproximação entre o acadêmico em formação com as ações práticas que este encontrará em sua futura vida profissional.

Quanto ao processo de interpretação, as autoras afirmam que este é entendido como uma atividade intelectual, que visa oferecer um significado mais amplo aos questionamentos e indagações, vinculando-os a outros conhecimentos. Representa a exposição verdadeira do que significa o material apresentado no que se refere aos objetivos da pesquisa. É uma fase de fundamental importância, na medida em que visa colocar os dados de forma sintética, clara e acessível.

Após a realização das etapas anteriormente mencionadas, partimos para a fase seguinte, que foi a qualitativa, feita a partir das análises dos dados coletados, através da utilização da Técnica da Análise de Conteúdos, que segundo Bardin (2011, p.15), "[...] é um conjunto de

instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

Bardin (2011) caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa determinados procedimentos sistemáticos com o objetivo de descrever um conteúdo obtido através de mensagens.

Assim sendo, é importante que os resultados obtidos, a partir desta técnica, possam refletir os objetivos da pesquisa, tendo como base indícios manifestos no conteúdo das comunicações apresentadas.

Desta forma, para que o procedimento ocorra de maneira eficiente e atinja os objetivos propostos pela pesquisa, Campos (2004 p.03) aponta que:

[...] a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas.

A partir das premissas de Campos (2004), acreditamos que esta técnica tenha sido a mais aproximada de nosso estudo, uma vez que não tivemos o propósito de apresentar resultados dedutivos e vinculados apenas a informações pré-estabelecidas pela sociedade e por muitos educadores da área da EF e da Educação Especial, que admitem que os trabalhos desenvolvidos com alunos com deficiência ainda está longe de ser o ideal, apresentando a situação como algo definitivo, sem a menor perspectiva de mudança, preferindo manter-se um discurso conformista com bases no aceitável para nossas escolas.

# **SECÃO 2**

# ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DO PROAMDE: CRIAÇÃO, CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

Neste capítulo iremos apresentar um breve histórico sobre a História do Programa de Atividades Motoras para Deficientes (PROAMDE), sua trajetória desde o momento em que foi idealizado e executado, sua criação enquanto Projeto de Extensão Universitária e quais eram seus objetivos iniciais até sua realidade nos dias atuais.

Os Projetos e Programas universitários são criados com o objetivo principal de atender tanto a comunidade interna das universidades públicas quanto a externa, visando estreitar a relação entre Universidade e Comunidade, assim tais iniciativas geram oportunidade para que os acadêmicos possam exercitar sua profissão ainda em ambiente acadêmico e consequentemente de aprendizado, favorecendo, desta maneira, o contato com o meio em que estes, possivelmente, irão atuar quando de sua formação final. Além disso, a comunidade passa a ser beneficiada pois consegue participar de ações que visam atender às suas necessidades, sejam estas emergentes ou não.

Durante muitos anos, era considerado normal as famílias esconderem seus parentes deficientes, pois isso representava uma prática, em nossa sociedade, comum e milenar. Ter um parente com deficiência, independente de qual fosse esta, era motivo de vergonha e segregação, muitos acreditavam que estes não deveriam ter nenhum tipo de convívio social, pois de nada adiantaria estar em contato com outras pessoas que sem deficiência, por acreditar que não eram aptos a adquirir nenhum tipo de aprendizado. Fora o fato de que, dependendo do tipo de deficiência, a família não sabia como agir diante das outras pessoas da sociedade, assim era mais fácil aprisionar seus deficientes em casa, ou internar em locais como hospícios, para evitar que este fosse visto por outras pessoas.

Este tipo de atitude não está tão distante dos nossos tempos, pois se formos investigar a fundo esta questão, ainda é possível encontrar, em nossa sociedade, famílias que mantêm aprisionados seus entes com deficiência, por vergonha ou por falta de conhecimento sobre o que fazer com uma pessoa deficiente.

Uma pessoa com deficiência não representa um incapaz, dependendo do tipo de deficiência esta pode se tornar uma pessoa capaz de conviver em sociedade com autonomia e independência, constituir família e gerenciar sua vida de maneira "normal", se é que podemos usar esse termo, sem querer entrar no mérito da questão do que pode ser considerado "normal" em uma sociedade onde a maioria das pessoas apresenta tantas mazelas sociais.

O termo aqui empregado busca explicitar aquela pessoa que consegue desenvolver suas atividades cotidianas, sem necessariamente precisar da ajuda de outras pessoas, apenas pelo fato de possuir algum tipo de deficiência, tendo em vista que a maioria das pessoas de nossa sociedade costuma atribuir dificuldades para quase tudo. Então, diante do quadro de uma pessoa com deficiência, essas dificuldades parecem ser maiores e quase sempre sem solução aparente, o que torna o deficiente uma pessoa realmente incapaz de se cuidar sozinho.

Deste modo, apresentaremos um pouco da história do PROAMDE, reconhecidamente um Programa de Extensão Universitária, desenvolvido há 20 anos pela FEFF/UFAM, que é totalmente voltado ao trabalho com pessoas com deficiência de todas as idades, sendo esta deficiência de ordem física ou intelectual. Mostraremos sua trajetória, seus avanços e como se consagrou um dos maiores Programas da Universidade Federal do Amazonas.

#### 2.1 Conhecendo e desvendando a História da PROAMDE

O Programa de Atividades Motoras para Deficiente (PROAMDE) surgiu a partir do resultado de um encontro chamado "Desporto e Deficiência", organizado pela Secretaria de Desporto da Presidência da República, no mês de fevereiro do mesmo ano, na cidade de Campinas/SP (LOPES e CORREA, 2010).

De acordo com a professora Doutora Kathya Tomé Lopes, neste encontro, duas grandes diretrizes foram estabelecidas para os cursos de Educação Física: a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada, que deveria contemplar aspectos relacionados às mais diversas deficiências e a prática de atividades físicas; e a criação de projetos de extensão nas Universidades que favorecessem a prática de atividades físicas para as pessoas com deficiências. Desta maneira, já que a primeira diretriz estava contemplada na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/UFAM (FEFF), houve a iniciativa para a criação do PROAMDE, que tem suas atividades ativas até os dias atuais na mesma instituição.

Quando a professora retornou à Manaus e à Universidade Federal do Amazonas, percebeu então que a primeira diretriz já estava contemplada na estrutura curricular do curso de EF, pois havia acabado de ser implantada uma disciplina voltada ao atendimento de pessoas

com deficiência, sendo assim, ela se dedicou a elaboração de um projeto que atendesse à segunda orientação do encontro, denominado de DESDEF (Desporto para deficientes).

O primeiro passo da professora foi procurar a Associação de Deficientes Físicos do Amazonas, conhecida como ADEFA, na busca de pessoas com deficiência física que possuíssem um cadastro definitivo junto a esta associação. Então, a referida professora, com a ajuda de uma associada e de uma assistente social, fez o levantamento de todos os cadastros de pessoas com deficiência que fossem cadeirantes e também amputados, para que, após a triagem, pudesse realizar visitas à residência para convidá-los a participar das atividades esportivas do projeto (LOPES e CORREA, 2010).

Após os contatos e acertos com as pessoas com deficiência, foram feitos planejamentos de atividades esportivas, aquisição de materiais para as atividades práticas, liberação de transporte para buscar e deixar os participantes em suas residências após as práticas. No dia 25 de junho de 1992, a professora fez uma apresentação do projeto em um encontro promovido pela ADEFA para participantes e convidados, com o objetivo de divulgar as atividades desenvolvidas no projeto da Universidade.

Como atividade esportiva, o projeto teve início com prática do tênis de mesa devido à grande familiaridade que a professora possuía por ter sido atleta, no entanto a FEFF não possuía uma arquitetura adequada para o deslocamento de cadeirantes, então as atividades passaram a ser desenvolvidas na ADEFA, com a anuência da direção da FEFF para funcionar lá.

Apesar do local não ser na Universidade, tanto o material como os bolsistas e o transporte dos cadeirantes eram fornecidos pelas UFAM, no entanto a característica do projeto estava para sofrer modificações, pois com o afastamento da prof. Dra. Kathya para a pósgraduação, outra atividade foi inserida, natação para deficientes mentais e o público que passou a participar foi da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Mentais (ADEME). O projeto passou a ser coordenado pela prof. Dra. Margareth Monteiro, que também não permaneceu muito tempo na coordenação das atividades por ter tido que se afastar pelo mesmo motivo da prof. Dra. Kathya Tomé.

Quando as professoras retornaram da pós-graduação em 1999, o projeto antes denominado de DESDEF foi reformulado, passou a ser chamado de PROAMDE, com uma logomarca criada pelo professor Carlos Masashi que, na época, ainda era bolsista do projeto. Nesta ocasião, a FEFF já possuía um bom acesso às suas dependências, através da criação de uma passarela, que foi construída com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim o PROAMDE passou a ser desenvolvido nas instalações da própria FEFF.

O principal objetivo do PROAMDE é fazer com que as pessoas com deficiência, que nele participam, possam desenvolver suas potencialidades, se tornem pessoas mais independentes e consigam, de fato, se sentir incluídas na sociedade, mesmo com limitações. Considera-se que estas pessoas não podem ser excluídas do convívio social, pois são produtivas e capazes para atuar na nossa sociedade.

Oportunizar a prática de atividades motoras para pessoas com deficiência, possibilitando o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas a fim de proporcionar, através de um melhor desempenho das suas potencialidades, a sociabilização, bem-estar, melhora da auto estima e da qualidade de vida, bem como capacitar acadêmicos das diversas áreas da UFAM para atuarem com esta clientela de forma sistemática e planejada (PROJETO PROAMDE, 2008, p. 07).

Foi observado, inicialmente, que algumas pessoas que procuravam o PROAMDE para se inscrever nas atividades, eram, em sua maioria, pessoas com lesão medular, usuários de cadeiras de rodas há pelo menos 5 ou 6 anos. No entanto, essas pessoas não possuíam conhecimentos sobre as características de sua lesão e, quase sempre, chegavam a FEFF conduzidos por alguma pessoa, demonstrando não possuir conhecimentos sobre o manejo da cadeira de rodas. Isso trazia certo incômodo às coordenadoras, pois o objetivo do projeto era, dentre outros, a independência da pessoa deficiente.

Assim, através da experiência na área da atividade motora adaptada, adquirida pelas viagens no Brasil, as professoras conheceram muitas pessoas com lesão medular que possuíam grandes habilidades no manejo da cadeira, inclusive realizando atividades esportivas e laborativas, alcançando, assim, sua independência. A partir daí, elas começaram a defender a ideia de que quanto mais cedo a pessoa com lesão pudesse adquirir habilidade no manejo da cadeira, mais cedo esta teria condições de alcançar sua independência e mobilidade e poder viver com a sua nova condição e que, além desse conhecimento adquirido pela pessoa, seria importante também que a família pudesse conhecer como se dá esse processo.

Então, para que esse processo pudesse ter início, era importante saber onde estão essas pessoas, ou seja, onde todo esse processo começaria, por isso as professoras foram a procura de saber onde estas pessoas eram atendidas quando ocorria tal lesão, e foi assim que chegaram ao Hospital Universitário Getúlio Vargas (HUGV), referência em neurocirurgia e onde as pessoas com trauma raquimedular eram atendidas.

A proposta era desenvolver um trabalho na área da educação física dentro do hospital com essas pessoas lesionadas ainda no leito, para que eles pudessem, o quanto antes, aprender a potencializar suas habilidades. As professoras procuraram a Divisão de Serviço Social e o Serviço de Neurocirurgia para propor o trabalho. No HUGV, já existia uma atividade

desenvolvida através de um programa denominado "*Programa de Preparação de Alta para Pacientes Sequelados* e seus familiares" (PAPS), que era coordenado pelo próprio serviço social do hospital. Este programa tinha o propósito de preparar tanto o paciente quanto a família para esse novo desafio, então fizemos a proposta de um trabalho interdisciplinar, em conjunto, para que, através da atividade física e do esporte, o paciente pudesse atingir uma vida ainda mais saudável e produtiva (LOPES e CORREA, 2010).

O esporte em hospitais tem uma importante contribuição no processo de reabilitação de pessoas com lesão medular. Auxiliam na recuperação da força, equilíbrio, coordenação e resistência. Estimula as atividades mentais e encoraja a autoconfiança e a interação com outros. Alguns pacientes eram esportistas entusiasmados antes de se tornarem deficientes e, uma vez introduzido o esporte em cadeira de rodas, os pacientes continuavam quando deixavam o hospital. (BROMLEY, 1991, p.12)

A prática esportiva também foi bastante estimulada para os pacientes do HUGV que, a partir daí se firmou como mais um Polo de atuação do PROAMDE, ficando organizado da seguinte maneira: o Polo 1 funcionava na FEFF, o Polo 2 no HUGV e o Polo 3 era realizado na Cavalaria da Polícia Militar no bairro do D. Pedro, com o trabalho de Equoterapia, mas este Polo atualmente não existe mais, foi desativado. Hoje o PROAMDE funciona em três Polos: Polo 1 FEFF, Polo 2 HUGV, e Polo 3 Parintins, onde as atividades desenvolvidas são diferentes, pois atendem a fases diferentes dos participantes, como explica a Prof. Dra. Khatya Tomé, uma das Coordenadoras do PROAMDE.

No Polo HUGV, que conta com a parceira da PAPS, existe uma atuação interdisciplinar, com as especialidades de neurocirurgia, ortopedia, assistência social, educação física, psicologia, nutricionista, pedagogia e fisioterapia. Este trabalho é desenvolvido com os pacientes com sequelas de lesão medular e tem como principal objetivo a diminuição do tempo entre o processo de aquisição da deficiência e o conhecimento de sobre as características próprias da sua nova condição de vida, para que estes possam atingir uma melhor qualidade de vida, de maneira mais independente e produtiva.

Através da equipe multidisciplinar, o paciente é levado a entender sua nova condição de vida e passa a fazer um tratamento para ser capaz de realizar movimentos dentro das suas possibilidades e condições. Este processo se dá em duas etapas: na primeira, toda a atuação ocorre ainda no leito, pois o paciente encontra-se internado, e a atuação da equipe multidisciplinar além de ser com o paciente também acontece junto à família.

A segunda etapa só acontece em função da primeira, pois esta é direcionada aqueles pacientes que foram atendidos na primeira etapa, ou em alguns casos de pacientes que foram

encaminhados para outro hospital. Para que tais pacientes possam ser atendidos, é disponibilizado pelo PROAMDE um ônibus adaptado, para fazer o translado do paciente de sua casa até o hospital para que possa participar das atividades.

Ao chegar ao hospital, o paciente participa de atividades com características teóricas e práticas sobre: o manejo da cadeira de rodas, transferência (que é a mudança da cama para a cadeira, da cadeira para o chão e vice-versa, dentre outras) com o objetivo de melhorar sua mobilidade dentro do local onde reside e até mesmo no bairro onde mora, além de atividades de condicionamento físico, aprendizagem de autocontrole, higiene pessoal, auto cateterismo, prevenção de escaras e sequelas secundárias, alguns conhecimentos sobre seus direitos, informações sobre os aspectos nutricionais, o uso de suplementos alimentares, alguns atendimentos psicológicos, bem como o acompanhamento pedagógico, são as atividades realizadas nesta etapa (LOPES e CORREA, 2010).

Quando se fala em atividades motoras para pessoas com deficiência física, é importante ressaltar que esta têm exercido função importante na história da reabilitação há muitos anos, embora com filosofias, abordagens e métodos diferentes, o que se constata são os efeitos benéficos destas atividades sistemáticas, que cada vez mais vem convencendo as sociedades modernas a introduzirem o esporte nas ações para prevenção de certas doenças, bem como no processo de reabilitação na maioria das deficiências, independentemente do tipo e do grau destas (SHERRIL, 1995).

Considera-se reabilitação o processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional e facilitar ajustes ou reajustes sociais (DECRETO nº 3.298,1999, Art. 17 §1°).

Desta forma, a participação de pessoas com deficiência em atividades de cunho esportivo, seja em esporte de rendimento ou de lazer, tem se mostrado uma ferramenta importante no processo de reabilitação, pois possibilita o aumento das chances da pessoa com deficiência descobrir suas potencialidades que até então eram totalmente desconhecidas ou que acreditavam ter perdido em decorrência da deficiência (SOEDER, 1995).

Após esse período de recuperação dos pacientes, estes podem ser encaminhados para o PROAMDE polo FEFF/UFAM para serem enquadrados nas turmas referentes à sua deficiência, e assim poder participar das atividades desenvolvidas pelos demais participantes e organizadas pelos discentes bolsistas do curso de licenciatura em EF; agora o trabalho já tem outra conotação, muito mais pedagógico e social do que clínico.

De acordo com Adams et al (1985), os programas de exercícios e atividades físicas estruturados para pessoas com deficiência se iniciaram e basicamente se consolidou através das vertentes da medicina, com o objetivo de reabilitar funções musculares de jovens lesionados nas guerras. Posteriormente é que este trabalho passa a ser objeto de estudo da EF enquanto conteúdo, é por isso que antes que um paciente inicie um programa de atividade física a base de exercícios e esportes adaptados, deve inicialmente passar por uma avaliação física e clínica, que no caso do PROAMDE funciona no polo HUVG, pois lá o atendimento e o desenvolvimento das atividades são de caráter clínico, enquanto que no polo FEFF/UFAM é dado outro direcionamento.

O trabalho desenvolvido no PROAMDE polo FEFF/UFAM está mais direcionado à prática de exercícios físicos, esportes, atividades pedagógicas e culturais, visando sempre à autonomia dos participantes, por isso os bolsistas que organizam e desenvolvem estas atividades são exclusivamente do curso de licenciatura em EF.

Suas atividades são desenvolvidas atualmente no Ginásio do PROAMDE, antes denominado de Ginásio 2 da FEFF, este nome passou por várias discussões dentro da própria FEFF pois alguns professores acreditavam que por este Ginásio está nas dependências da Faculdade, sendo usado para atividades acadêmicas inclusiva, deveria manter o padrão do nome das demais instalações, entretanto, a coordenação do PROAMDE contestou apresentando documentos que comprovam que a construção do Ginásio só ocorreu em função de um pedido feito pela então coordenadora prof. Dra. Kathya Tomé no ano de 2000, ao então Senador Federal Gilberto Mestrinho, para construção do mesmo, apresentando inclusive planta baixa e orçamentária deste, como apresentamos em anexo nesta tese.

Desta forma, atualmente o Ginásio é denominado de Ginásio do PROAMDE e as atividades são realizadas nele, bem como em outras instalações da FEFF, o ginásio não foi construído da mesma maneira como estava na planta, mas na medida do possível consegue atender as necessidades das atividades propostas pelo Programa.

A prática de EF Adaptada (EFA) é o referencial do PROAMDE, sendo este o principal instrumento desenvolvido pelo Programa. Desta forma, é necessário que os acadêmicos bolsistas tenham um profundo conhecimento sobre o funcionamento das atividades propostas e desenvolvidas pelos participantes.

Falando-se em EFA, somente a partir de 1987, através da Resolução 03/87 que os acadêmicos de EF começaram a ter, em sua Matriz curricular, uma disciplina direcionada exclusivamente ao trabalho com pessoas deficientes, seja esta deficiência física ou mental, chamada Educação Física Adaptada (EFA), que visa oferecer maior suporte teórico e prático

no trabalho com pessoas deficientes. "A Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação através da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, prevendo a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais" (CIDADE E FREITAS, 2002, p. 27).

É importante destacar que o termo EFA, para Munster (2012), pode responder simultaneamente a três situações diferentes: a primeira, refere-se a um componente curricular oferecido nos cursos de formação inicial em EF, recomendado pela Resolução CFE 03/87 (BRASIL, 1987) e que enquanto disciplina pode receber outras denominações, que varia conforme o projeto político-pedagógico da instituição; A segunda, voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido a partir das Políticas Públicas Educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2004), caracterizada pela oferta de um conjunto de recursos educacionais com estratégias de apoio disponibilizadas a estudantes que possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais, com diferentes alternativas de atendimento, a serem utilizadas de acordo com as necessidades individuais; já a terceira situação, está voltada à área do conhecimento relacionada a intervenções e investigações do campo da EF, referentes aos seus variados conteúdos e manifestações sócio culturais e está voltada a pessoas com necessidades educacionais especiais nas mais diferentes fases do desenvolvimento humano e contextos sociais.

Assim, a aplicação da EFA está sempre voltada de alguma forma ao meio educacional, seja este na educação básica ou em níveis mais elevados de escolarização, como no nível superior, inserindo-se, principalmente, aos cursos de formação de professores que devem promover entre as demais disciplinas, de suas matrizes curriculares, atividades que visem à educação inclusiva.

Na perspectiva da Educação Inclusiva para a formação de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 define que instituições de ensino superior devem prever a formação docente voltada para a diversidade e conhecimentos específicos dos alunos com NEE (BATALIOTTI, 2014, 32).

Desta forma, os cursos de graduação, incluindo-se aí o de Educação Física, tiveram que fazer uma reestruturação de suas matrizes, para atender a esse novo público inserido no ambiente escolar. Gomes (2007) afirma que fazer uma reestruturação em um curso que tem como proposta inserir uma disciplina voltada para a questão da inclusão de alunos deficientes, não é uma tarefa fácil, porque causa um problema de ordem metodológica básica.

Fora este fato, é necessário se contar com profissionais qualificados e aptos a conduzir uma aula desta disciplina, que possa fornecer conhecimentos profundos para os alunos, tendo em vista que este universo era pouco explorado até o momento. "A Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos" (FEDERAÇÃO DAS APAES DE SÃO PAULO, 2008, p. 15)

Daí a importância de se estimular o trabalho com pessoas com deficiência, pois a prática da EF tende a estimular uma melhor qualidade de vida para este, porém, apesar disso, em alguns cursos, a ênfase que deveria ser dada na educação inclusiva deixou um pouco a desejar e a alternativa mais viável foi a criação de uma única disciplina responsável por abordar os temas relacionados à educação especial sobre a perspectiva da inclusão. Como no curso de formação de professores de EF, que tem a disciplina de EFA, porém as demais disciplinas nem sempre trazem, em seus conteúdos, alguma relação com a educação inclusiva, o que de certa forma, impacta na formação desses discentes que só conseguem entender de que maneira ocorre a EFA quando cursam a disciplina, e a proposta deveria ser que o futuro professor fosse capaz de relacionar as demais práticas ao trabalho com pessoas com deficiência, uma vez que fará isso quando estiver no exercício profissional.

Sobre o trabalho com pessoas com deficiência, é importante destacar que as Diretrizes Nacionais voltadas à Educação Especial na Educação Básica vislumbram adaptações curriculares (ACs) bem como flexões, metodologias/didáticas de ensino e recursos diferenciados, além de processos avaliativos que estejam adequados ao pleno desenvolvimento de estudantes deficientes que necessitam destas adequações para uma melhor organização das classes comuns (BRASIL, 2001).

Em estudo realizado por Fiorini e Manzini (2014), foi identificado que muitos professores apresentam dificuldades para atuar com alunos com deficiência devido a duas situações decorrentes do seu processo de formação acadêmica: a primeira diz respeito ao fato de não ter sido oferecida a disciplina EFA como disciplina do curso; a segunda, refere-se ao fato de que quando foi oferecida aos alunos, o enfoque dado foi de cunho totalmente teórico, ficando restrita a situações hipotéticas sobre deficiência e sem que houvesse nenhum contato com pessoas com deficiência.

Desta forma, nota-se como é importante a participação dos acadêmicos, ainda em processo de formação, em Programas e Projetos de extensão universitária voltados ao trabalho com pessoas com deficiência, para que possam vivenciar situações diversificadas, que servirão de experiência para a atuação na educação básica.

Especificamente no caso do PROAMDE, as atividades físicas adaptadas desenvolvidas levam em consideração alguns fatores que vão desde a faixa etária dos participantes, até o tipo

de lesão que estes possuem, pois a organização dos grupos é feita através da divisão por turmas, como mostra o Quadro abaixo:

Quadro 01 – Divisão dos participantes do PROAMDE por turma, idade e deficiência\*

Turmas do PROAMDE				
Turma	Idade	Tipo de Deficiência		
A	2 a 6 anos	Deficiência intelectual e/ou física		
В	7 a 11 anos	Deficiência intelectual e/ou física		
C	12 a 17 anos	Deficiência intelectual e/ou física		
D	Infantil	Paralisia cerebral		
E	= e $>$ q 18 anos	Dependentes total de ajuda		
F	= e > q 18 anos	Mais independentes e Deficiência intelectual e física		
G	Adultos	Síndromes neurológicas		
H	Adultos	AVC/TCE		
I	Adultos	Cadeirantes		
J	Crianças	Cadeirantes		

<sup>\*</sup> Pesquisa Documental PROAMDE/2019

A Turma A é a Infantil, com crianças de 2 a 6 anos, as atividades para eles são nos dias de Terças e Quintas, no horário das 14h 15h30. Essa turma tem por característica crianças que possuem vários tipos de deficiência, como física (amputação), mental (Síndrome de Down), motora (Paralisia Cerebral) e múltiplas. A turma é dividida em dois grupos, um que são os andantes e outro que são os não andantes. As atividades desenvolvidas com os grupos também são diferentes, pois com os não andantes realizam estas nos colchões e compreendem conteúdos voltados às habilidades motoras básicas de locomoção (rastejos, rolamentos, saltos, caminhadas), manipulação (agarrar, lançar, pinçar) e equilíbrio (estático e dinâmico), visando sempre desenvolver o potencial do aluno.

A Turma B, também é infantil e é formada por crianças com idade entre 7 e 11 anos, funciona nos mesmos dias e horários e possui como característica alunos que apresentam deficiência motora, física e mental, decorrentes de paralisia cerebral, déficit cognitivo, autismo e hiperatividade. As atividades desenvolvidas com eles são voltadas à aquisição das habilidades motoras básicas, assim são realizadas atividades individuais e em grupo, com vistas à estimulação dos aspectos cognitivos e sociais, bem como o reforço de noções de higiene.

A Turma C é composta por 23 adolescentes. com idade entre 12 e 17 anos, 12 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, funciona nos mesmos dias e horários, e tem como característica alunos com deficiência física, mental e auditiva. Os conteúdos de educação física trabalhados com eles são as habilidades motoras básicas e específicas, além da iniciação desportiva. Devido a turma possuir diferentes tipos de deficiência, o trabalho é um pouco mais diferenciado, pois busca-se utilizar o método inclusivo para que todos possam participar das atividades, pois há uma grande preocupação por parte do Programa que todos possam vir a desenvolver novas aprendizagens.

Na Turma D, são participantes com idade entre 7 e 14 anos, funciona nos mesmos dias e horários das demais turmas, é composta por alunos com sequelas de Paralisia Cerebral, Mielomeningocele e Espinha Bífida. Com os participantes, são desenvolvidas aulas práticas em que os conteúdos estão relacionados ao equilíbrio, à manipulação, locomoção, bem como noções de higiene pessoal e socialização.

A Turma E é formada por adultos com idade a partir de 20 anos é composta por pessoas que apresentam Deficiência Intelectual, Deficiência Mental e Paralisia Cerebral. As atividades desenvolvidas com esses alunos são as motoras básicas bem como a iniciação desportiva, com ênfase na socialização, além disso são realizadas atividades de consciência corporal e higiene pessoal.

A Turma F é chamada de Adulto Master, é composta por alunos com idade a partir de 20 anos, que apresentam Deficiência Mental e Paralisia Cerebral. São desenvolvidas atividades de iniciação desportiva com ênfase na socialização, além de atividades de consciência corporal e higiene pessoal. É importante destacar que essa turma é diferente pelo fato de que os alunos aqui apresentam maior experiência motora.

A Turma G é denominada de Síndrome Neurológica, ela é composta por 12 alunos, na faixa etária de 11 a 37 anos de idade, é uma turma bem heterogênea, pois os participantes possuem diferentes deficiências, como paralisia cerebral, paralisia infantil, doença degenerativa espinho cerebelar, mielomeningocele e AVC. O que caracteriza a turma é que todos são usuários de cadeira de rodas. Com eles, é realizado um trabalho de manejo de cadeira para que estes tenham maior independência, além do trabalho de manipulação, resistência muscular, locomoção e iniciação ao desporto.

Na Turma H, são participantes que foram acometidos por AVC/TCE, são 21 alunos adultos com diversas sequelas, alguns decorrente de meningite, outros Transtornos psiquiátricos, epilepsia, Traumatismo Craniano e Paralisia Cerebral, no entanto a prevalência é de AVC. Nas atividades desenvolvidas, busca-se trabalhar principalmente a locomoção, o

equilíbrio e as habilidades básicas de manipulação, sempre visando às potencialidades de cada um.

As Turmas I e J são formadas por alunos cadeirantes, de crianças e adultos, basicamente as atividades desenvolvidas são de manipulação e deslocamento, mas também realizam atividades motoras de coordenação motora e dança.

Com o Programa organizado desta forma, é possível fazer um trabalho voltado para cada tipo de deficiência, pois as turmas são montadas de acordo com suas características, o que torna mais fácil o planejamento e a execução das atividades físicas adaptadas para estes.

Diversos estudos têm evidenciado a importância da prática regular de atividade física como meio de prevenir doenças associadas ao sedentarismo. A prática esportiva para o portador de deficiência é um mecanismo facilitador da inclusão na sociedade (LABRONICI et al p. 58, 2000 apud NOCE et al, 2009).

Assim, o trabalho desenvolvido no PROAMDE, através de atividades físicas e esportivas, é totalmente adaptado ao seu público, que é heterogêneo quanto aos tipos de deficiência, muito diferente do trabalho desenvolvido nas escolas, mais direcionado à inclusão de alunos com deficiência nas atividades físicas e esportivas não adaptadas das aulas de EF, e as orientações feitas nos cursos de formação de professores, é no sentido tanto da inclusão como da adaptação de atividades para grupos de pessoas com deficiência.

A prática orientada de atividades físicas ou esportivas promove vários benefícios orgânicos relacionados com os aspectos metabólicos, músculo-osteoarticular e cardiorrespiratório. Acredita-se que o estilo de vida ativo possa promover maiores benefícios relacionados com a saúde física (ZUCHETTO e CASTRO, p. 26, 2002 apud NOCE et al, 2009).

Os discentes/bolsistas desenvolvem muitas atividades adaptadas aos participantes do PROAMDE, dentre as quais a maioria está direcionada ao movimento. Obviamente que isso se dá devido à forte inclinação do Programa com as práticas físicas, mas existem algumas atividades de cunho mais pedagógico. Por exemplo, muitos participantes que não conseguem sozinhos realizar atividades físicas, como é o caso dos alunos com paralisia cerebral, são estimuladas atividades passivas, na qual o acompanhante do participante auxilia no desenvolvimento destas, para que estes não deixem de participar do Programa.

[...] é importante focalizar o desenvolvimento das habilidades, selecionando atividades apropriadas, providenciando um ambiente favorável à aprendizagem encorajando a auto superação, a todos os participantes da EF Adaptada (GORGATTI e COSTA, 2005 apud STRAPASSON e CARNIEL, 2007, p. 3)

Sobre a presença de familiares no Programa, é importante destacar que, em todas as atividades do PROAMDE, faz-se necessário e obrigatório que os participantes tenham um acompanhante, que pode ser alguém da família ou não, mas esta é uma condição exigida no ato da inscrição da pessoa com deficiência quando procura o Programa. Todos aceitam e trazem seus acompanhantes, com exceção das turmas de adultos que podem se locomover sozinhos, como é o caso da maioria dos cadeirantes frequentadores.

Zuchetto e Castro (2002) afirmam que é de fundamental importância o apoio da família e dos amigos para que o deficiente se sinta seguro para adotar um estilo de vida mais ativo e consequentemente mais saudável e a atividade física oferece uma influência positiva nos aspectos biopsicossocial da pessoa com deficiência, oportunizando assim uma melhora na saúde e na qualidade de vida deste.

[...] a pessoa com deficiência possui necessidades especiais que precisam ser sanadas, e tais necessidades muitas vezes influenciam a dinâmica da rotina familiar, das relações familiares, a estrutura física e material do ambiente. Há a necessidade de que a família esteja envolvida no processo de educação, habilitação, reabilitação da pessoa com deficiência (SÓLCIA, 2004 apud PADUA, 2013 p. 2324).

Diante disto, observa-se que muitos estudos apontam o grande impacto que é ter uma pessoa com deficiência na família, sendo inclusive tema de muitos estudos nas últimas décadas. Um fato a ser observado nessas pesquisas é que, apesar do reconhecimento de que este impacto é de grande significância para todos os membros do grupo familiar, a literatura procura dar maior atenção ao empenho e dedicação das mães, porém mais recentemente, a literatura vem atribuindo certa atenção também aos papéis de pais, irmãos e avós, que muito contribuem e ajudam para a pessoa com deficiência se sentir cada vez mais pertencente àquele núcleo familiar, favorecendo, desta forma, sua relação social com as demais pessoas externas (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2004).

Ainda em relação à participação da família do deficiente no PROAMDE, é importante salientar que existe um protocolo de procedimentos para a pessoa que deseja participar do Programa seja inserida neste, pois antes do período letivo no PROAMDE se iniciar é necessário que a família compareça a administração do PROAMDE para realizar a matrícula de seu deficiente. A partir daí, os inscritos passam por uma avaliação de alguns aspectos pedagógicos, dos quais são observados o desenvolvimento e o desempenho individual destes, para que, posteriormente, possa ser feito um planejamento das atividades pedagógicas e físicas que este desenvolverá naquele semestre.

Neste processo, são considerados os aspectos do desenvolvimento integral dos participantes como percepção visual, coordenação viso-motor, socialização, compreensão de linguagem oral e escrita, expressão artística, bem como aqueles relacionados à higiene pessoal e saúde.

Para Rodrigues (2001), é importante destacar que a educação pelo movimento é fundamental para o trabalho com pessoas com deficiência, e esta é conhecida como psicomotricidade ou psicocinética, que, segundo o autor, está relacionada a todo movimento que o homem é capaz de executar.

A psicomotricidade permite o conhecimento do próprio corpo, o aperfeiçoamento dos esquemas de movimentos disponíveis, a incorporação de novas e variadas estruturas de movimento, enriquecendo o desenvolvimento motor, estes aspectos permitem que as crianças deficientes ou não, se movimente de forma eficaz para resolver diferentes situações que enfrenta, especialmente relacionadas com o meio físico, obtendo correta adequação em relação ao tempo, espaço e objetos que o rodeiam (RODRIGUES, 2001, apud SOETHE, 2017, p. 15).

Também são realizadas algumas interações em grupo entre os alunos-pais e/ou acompanhantes, nas quais são desenvolvidas algumas atividades como: reunião com os pais, passeio cultural, comemoração das datas festivas e aniversariantes do mês, (que são atividades concomitantes ao vetor evento).

Com relação aos recursos humanos que atuam no PROAMDE, é importante registrar que possui uma equipe pedagógica multidisciplinar composta por profissionais e acadêmicos das áreas da saúde e da educação, como Pedagogia, EF, Serviço Social, Psicologia, Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Medicina e Design. Estes profissionais são subordinados a uma coordenação maior, composta por duas professoras doutoras do quadro efetivo da FEFF/UFAM, responsáveis pela organização e condução do Programa, inclusive pela seleção de discentes bolsistas.

Figura 02 - Estrutura organizacional do PROAMDE\*



\*Análise Documental das fichas cadastrais dos bolsistas/voluntários do PROAMDE/UFAM Desde a criação do Programa, ainda na condição de Projeto de Extensão universitária, o PROAMDE conta com uma equipe bem extensa, inicialmente tinha um grupo reduzido em virtude de ser uma atividade nova, em que poucas pessoas participavam, por isso não havia necessidade de ter tantos colaboradores, mas, com o passar dos tempos e a notoriedade que o Programa teve a nível universitário e externo à UFAM, houve a necessidade de se inserir mais bolsistas e voluntários para poder suprir as necessidades de atendimento à demanda que passou a procurar o PROAMDE.

A parte conhecida como pedagógica é feita através de um programa anual, desenvolvido por uma pedagoga, em consonância com os professores de educação física, os quais aplicam as técnicas pedagógicas, mensalmente, em seus planos de aula e diariamente, por turma, no momento da volta à calma, antes de finalizar as aulas de educação física. As atividades desenvolvidas nesta sessão consistem em estratégias que variam de acordo com o perfil dos alunos atendidos como, idade, escolarização e o nível de comprometimento (físico ou mental).

A equipe pedagógica do PROAMDE também fica responsável por algumas atividades relacionadas à organização geral do Programa, como reuniões, distribuição de tarefas e algumas atividades festivas. Para tanto, se organiza um calendário descrevendo as atividades planejadas, com a função de cada acadêmico bolsista nestas atividades. O quadro abaixo descreve as atividades anuais do Programa, buscando inserir todas as ações que serão desenvolvidas ao longo de um ano de atividades, estas ações são pensadas e desenvolvidas por todos os integrantes do PROAMDE, ficando claro sempre haver divisão de tarefas nas atividades do Programa, como mostra o Quadro abaixo:

**Quadro 02** – Planejamento Administrativo e Pedagógico do ano de 2019 das atividades do PROAMDE\*

PLANEJAMENTO ANUAL ATIVIDADES PROAMDE

OBJETIVO GERAL: Incentivar por meio de ações planejadas uma maior interação entre o Programa e os participantes em geral a fim de que ambas reconheçam seus papéis dentro da proposta pedagógica do PROAMDE.

TEMA: Acompa no PROAMDE	_	PROBLEMÁTICA: PROAMDE	Direcionar de fo	rma articulada	as ações do
AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	RESPONSÁVEL	AVALIAÇÃO	CRONOGRAMA
- Jornada pedagógica - Oficina Pedagógica com os pais	- Refletir sobre os principais desafios no decorrer do ano anterior, a fim de ajustar um roteiro de trabalho de acordo com a realidade do Programa e a proposta pedagógica do mesmo.  - Esclarecer aos pais a organização e funcionamento do PROAMDE, reforçando a importância da participação do acompanhante durante as atividades  - Oferecer treinamentos para os pais se tornarem instrutores oficiais nas turmas do Programa	- Análise das ações do ano letivo de 2008; - Levantamento das atividades a serem executadas no ano anterior;  - Apresentação do Calendário Letivo e da proposta pedagógica do Programa  - Palestra com os profissionais da área da psicologia e saúde a respeito de relacionamento, vínculo familiar e importância da participação destes no programa.	- Direção e corpo docente.	- Por meio de discussão e análise das propostas apresentadas pela equipe.  - Por meio do interesse e participação efetiva dos pais na oficina.	A combinar
- Sextas divertidas  - Homenagem a semana dos povos indígenas.	- Diversificar a prática pedagógica dando oportunidade para que os Profissionais do Programas possam desenvolver suas potencialidades por meio do lazer social e cultural.  - Apresentar aos alunos nossos índios não mais como um povo puro e genérico, mas sim como um	- Serão realizadas atividades dirigidas como: gincanas, cineminha, passeio, jogos entre outras.  - Conversa informal na sala sobre a vida do índio na idade contemporânea, exposição e apresentação de materiais indígenas, passeio, montagem de painéis.	- Corpo docente.  - Corpo docente.	- Por meio da participação nas atividades.  - Por meio da participação nas atividades propostas e dos registros das mesmas em sala de aula.	
- Homenagem as mães	povo que é nosso contemporâneo, tão cidadão como		- Direção e corpo docente.	- Por meio do interesse e	

	qualquer um de	-Dinâmica,		participação	
	nós.	dramatização, dança		efetiva no	
		e jogos.		período de	
	-Valorizar a figura			preparação.	
- Semana do	materna exaltando		To: ~		
meio ambiente	seu papel na família e sua	- Caminhada pela área verde da FEFFI	<ul> <li>Direção, corpo docente e membros</li> </ul>	- Por meio do interesse e	
	importância para a	(professores, pais,	da comissão de	participação	
	escola.	alunos).	eventos.	efetiva no	
		,		período de	
	- Sensibilizar a			preparação	
	comunidade que participa do				
	participa do Programa sobre a				
	importância da				
	preservação do				
	meio ambiente				
- Aniversário do	- Reunir todos os	- Expor stands das		-Por meio do	- Na primeira
PROAMDE	participantes do Programa; Alunos	forças armadas (marinha, exército,		interesse e participação	quarta-feira do mês.
	e Acompanhantes	aeronáutica, polícia		efetiva no	mes.
	em um clima de	militar), instituições		período de	
	homenagem e	parceiras		preparação	
	agradecimento	(bombeiros), peças			
	aos parceiros pela passagem do	teatrais, contadores de estória,	- Direção, corpo		
	Aniversário do	apresentações	docente e membros		
	Programa.	musicais.	da comissão de		
- Encontro de			eventos.		
pais	- Apresentar aos	- Dinâmica de		- Por meio da participação dos	<ul> <li>Toda primeira segunda-feira do</li> </ul>
	pais palestras com diversos temas na	acolhida, apresentação do		pais nos	mês.
	área de saúde,	palestrante e		encontros.	
	educação etc.	esclarecimento do			
	avaliar os	desempenho dos			
	resultados obtidos, ainda	alunos e participação do			
	reforçar o papel	acompanhante.			
-Planejamentos	dos pais e	<b>F</b>			
	acompanhantes no				
	Programa Organizar planos			- Através do	- Toda sexta- feira com
	de trabalho de			resultado na	exceção da sexta
	acordo com a			execução do	divertida.
	proposta da			plano de	
D '~	Secretaria,			trabalho.	
<ul> <li>Reunião pedagógica e</li> </ul>	ajustando-os às especificidades da	- Reunião			
administrativa	comunidade.	Reuliao			
	- Fazer os ajustes			- Por meio da	
	necessários no			participação dos	
- Grupos de	plano de trabalho, cronograma e		- Corpo Docente	funcionários e das propostas	
estudo e	buscar		- Corpo Docenie	apresentadas.	
Pesquisa	alternativas para			•	
	soluções de				m 1 c
	eventuais problemas.				- Toda Segunda e Quarta
	- Buscar e estudar			- Por meio da	semanalmente,
	conteúdos que			participação de	com exceção das
	aprimorem o			todo corpo	segundas de
	conhecimento da			docente.	planejamento
	nossa prática enquanto				pedagógico.
	profissionais no				
	Programa e ainda				
	produzir e				

publica	ar trabalhos		
científic	icos,		
ratifica			
conhec	eimento		
desses			
profissi	ionais na		
área			
atuam.			

<sup>\*</sup>Pesquisa Documental PROAMDE/2019

Como visto, este Planejamento é feito em parceria com todos os integrantes do PROAMDE, e as ações a serem realizadas são também coordenadas e administradas pelas coordenadoras do Programa que acompanham toda a fase de organização e execução destas. Isto contribui para que o bolsista não se sinta totalmente responsabilizado pelas ações, além de prevenir e evitar possíveis problemas que possam ocorrer durante a fase de execução das atividades propostas.

Para que as ações deste planejamento sejam realizadas, faz-se necessário um grande envolvimento de todos, por isso que o processo de seleção de bolsistas ocorre de maneira bastante rigorosa, pois os discentes que se inscrevem para participar da seleção, passam por uma avaliação individual, realizada pelas coordenadoras do Programa e pelos demais integrantes da equipe pedagógica.

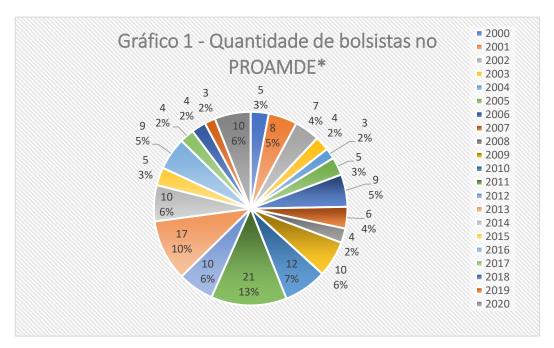
O Programa, quando de sua criação, sempre contou com a participação de acadêmicos do curso de licenciatura em EF, tanto da UFAM quanto de outras faculdades e universidades públicas e particulares de Manaus, no entanto o procedimento de seleção destes acadêmicos sempre foi através de uma entrevista individual realizada pela própria coordenadora do Projeto.

No início de suas atividades, o PROAMDE contava apenas com dez (10) acadêmicos, entre bolsistas e voluntários, além das duas professoras coordenadoras. Com o passar do tempo, esse número de bolsistas/voluntários aumentou expressivamente, da mesma forma que a quantidade de turmas de alunos com deficiência. Através de um levantamento feito nos documentos do PROAMDE/FEFF, nas fichas de cadastro de bolsistas e voluntários, conseguimos identificar que desde o ano de 2000, quando, de fato, se iniciaram as atividades, até o ano de 2019, já passaram pelo Programa mais de cem (100) acadêmicos³, registramos especificamente 158 acadêmicos, entre bolsistas de extensão e iniciação científica, e voluntários, somente do curso de licenciatura em EF.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Fonte de pesquisa documental: arquivos do PROAMDE com as fichas cadastrais dos acadêmicos bolsistas e/ou voluntários referente aos anos de 2000-2019.

É importante registrar que tivemos que fazer um filtro de todas as fichas cadastrais que encontramos no PROAMDE, pois algumas eram de alunos de outras instituições ou de alunos do curso de bacharelado em EF, do curso de Fisioterapia, de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, que não fazem parte do público alvo de nossa pesquisa. Por isso, seguindo nossos critérios de exclusão, selecionamos apenas as fichas dos acadêmicos do curso de licenciatura, o que totalizou esse número de 158 acadêmicos, que farão parte dessa nossa amostra documental.

Além da quantidade de discentes do curso de licenciatura em EF que passaram no PROAMDE nesse período de 2000 a 2020, também buscamos observar outros aspectos, como o tempo de permanência destes no Programa, a média de idade desses acadêmicos, o sexo e o ano de entrada e saída dos mesmos no PROAMDE, como mostraremos nos gráficos que seguem:



\*Análise Documental das fichas cadastrais dos bolsistas/voluntários do PROAMDE/UFAM

No gráfico 1, fica evidente que em todos os anos há uma entrada de acadêmicos bolsistas/voluntários no PROAMDE, porém o ano em que aparece a maior entrada de alunos foi o de 2011, quando o Programa acolheu 21 novos discentes. É possível que um dos motivos para essa numerosa entrada de acadêmicos tenha sido a saída de muitos por ocasião da finalização do curso de graduação, pois, muitas vezes, os acadêmicos preferem entrar nos cursos de extensão quando já estão nos últimos períodos. Isto se dá devido à exigência das horas de atividades complementares e dos Projetos e Programas de extensão universitária, que no caso

do PROAMDE, concede ao estudante um certificado de 60h por semestre, mas isso é apenas uma hipótese para tentarmos justificar tal fato, o que pode não se confirmar, tendo em vista que não faz parte de nossa pesquisa levantar essa questão, mas o fato é que o aumento de acadêmicos tem crescido bastante ao longo destes 20 anos que o Programa tem de existência.

Isso é muito positivo, pois demonstra o quanto os acadêmicos e a própria Universidade se envolvem com os assuntos externos ao meio universitário, principalmente quando sabemos ser difícil um Programa de extensão universitária se manter por tantos anos, pois as dificuldades encontradas no dia a dia são muitas, e o trabalho com pessoas deficientes exige muita atenção, tanto dos coordenadores do Programa quanto dos acadêmicos que buscam enriquecer seus conhecimentos com essa experiência de forma efetiva.

De acordo com Magalhães (2007 apud MARTINS, 2008), nas atividades de extensão universitária, foi inserida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, que passou a ser característica identitária fundamental das instituições que almejam se firmar como universidade, o que para o autor representa um avanço, quando se considera que não há como a universidade interferir na comunidade se esta não se apresentar capaz de dialogar com as necessidades do local em que está inserida, e isso só se faz por meio das práticas de pesquisa, Projetos e Programas de extensão e obviamente do ensino contextualizados.

A extensão passa a se constituir como integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, em interação constitutiva e permanente com ensino e pesquisa, de forma a contribuir na educação crítica, ética e cidadã do corpo acadêmico (MARTINS 2008, p.204).

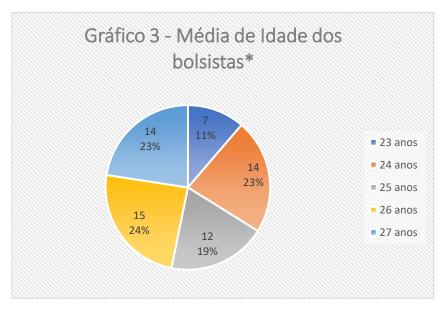
Ciente disto, o PROAMDE objetiva atuar, por meio dos princípios da extensão, ou seja, como um processo educativo, baseado na concepção acadêmica que deve ter como meta a interação entre os diversos saberes, buscando uma estreita relação da produção de novos conhecimentos com a realidade social, através de uma perspectiva dialética entre universidade e sociedade de modo geral, sendo este um mecanismo eficaz para a troca de saberes.

Outro fator observado nas fichas cadastrais dos discentes, foi o tempo de permanência destes no Programa, podemos detectar que a prevalência foi de 0 a 12 meses, as razões para isso, certamente serão desveladas após a entrevista com as coordenadoras e os acadêmicos bolsistas e/ou voluntários participantes, em outra fase de nossa pesquisa. mas estes dados já demonstram que, apesar de um ano não aparentar ser um tempo ideal para desvelar todas as situações do trabalho com deficientes, já oferece aos acadêmicos uma boa experiência e conhecimento nessa área, favorecendo assim sua formação acadêmica.

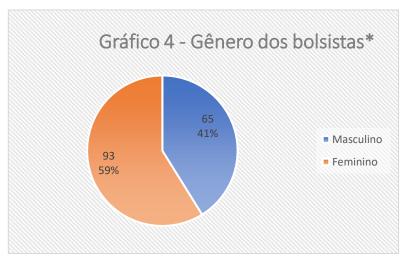


\*Análise Documental dos cadastros de bolsistas do PROAMDE/UFAM

Buscamos verificar outros aspectos desses acadêmicos, como a prevalência do gênero que procurou fazer no Programa bem como a faixa etária destes. Identificamos que a prevalência destes, em relação à idade, encontra-se na faixa etária dos 20 aos 26 anos, tendo uma ligeira prevalência de acadêmicos na idade de 26 anos e, quanto ao gênero, a prevalência maior foi de acadêmicas do sexo feminino, como mostram os gráficos 3 e 4.



\*Análise Documental dos cadastros de bolsistas do PROAMDE/UFAM



\*Análise Documental dos cadastros de bolsistas do PROAMDE/UFAM

Não entramos no mérito da pesquisa referente aos motivos que levaram os acadêmicos a procurar o PROAMDE para atuar como bolsistas e/ou voluntários, mas, ao analisarmos os documentos dos acadêmicos, vimos que a maioria é calouro e em algumas fichas de bolsistas vimos que tinha anexado uma espécie de carta de intenções dos interessados em participar. Podemos observar que algumas dessas cartas faziam menção ao interesse em aprender a trabalhar com pessoas com deficiência, por entenderem ser este um campo de atuação muito carente por profissionais da área de EF, o que, ao confrontarmos com as diversas literaturas sobre a atuação do profissional de EF, vimos que é verdade, apesar de que nos dias de hoje, já está bem mais evidente a participação da EF nas atividades para pessoas com deficiência.

Devido ao fato destes acadêmicos ainda estarem nos primeiros períodos da faculdade, uma das principais dificuldades encontradas pelo PROAMDE é a falta de experiência dos discentes/bolsistas que entram no programa, principalmente porque a disciplina de EFA somente é ofertada no final do curso de licenciatura (7º período). Os discentes, ao entrarem, não possuem conhecimentos básicos necessários sobre o trabalho com pessoas com deficiência, então é por esse motivo que o PROAMDE, enquanto Programa de Extensão Universitária, atua como uma espécie de estágio e realiza diariamente atividades de leitura e debates entre o grupo de bolsistas e os profissionais de EF que atuam no Programa, para que estes acadêmicos possam ir adquirindo o conhecimento teórico junto com a prática desenvolvida nas atividades propostas.

<sup>[...]</sup> o conceito de sala de aula vai além do tradicional espaço físico, compreendendo todos os demais, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática [...] nesse mesmo sentido poderá ser articulada a prática como componente curricular e as outras

formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (Plano Nacional de Extensão Universitária – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – BRASIL, 2000/2001).

Com relação a contribuição do PROAMDE na formação dos discentes/bolsistas que participam do Programa, este procura estimular o processo ensino-aprendizagem de diversas formas, fazendo com que os bolsistas passem constantemente por um processo de qualificação e atualização, submetidos a leituras e apresentações de artigos científicos e textos que tratam de temas relacionados às deficiências mais comuns do público participante do PROAMDE.

Grupos de estudo são formados para que sejam feitas, além da organização das atividades diárias, como elaboração de planos de aulas, produções de textos resultados de pesquisas para compor artigos científicos, bem como relatos de experiências, *paper*, dentre outras produções científicas e acadêmicas, para serem socializadas entre os demais bolsistas e coordenadores do PROAMDE. Estas apresentações são realizadas, pelo menos uma vez na semana, para que todos tenham conhecimento dos ocorridos durante a semana, das novas informações das deficiências por estes trabalhadas no Programa.

Este tipo de ação é muito positiva, pois contribui diretamente para o desempenho do acadêmico em sala de aula durante as atividades do curso de formação, mostrando que o trabalho desenvolvido nos Programas de Extensão Universitária auxilia na descoberta de conhecimentos que podem ser absorvidos e aproveitados nas disciplinas da Matriz curricular, principalmente do curso de formação de professores, uma vez que nem todos os conteúdos são trabalhados nas disciplinas de modo tão aprofundado e relacionado ao trabalho com deficientes.

Para Zabalza (2004), o curso de formação é determinante para que o acadêmico possa adquirir competências que o impulsionarão para a atuação docente de modo eficaz, porém, para alguns docentes universitários, a formação pedagógica somente não é o mais importante. Tendo em vista que tal prática pedagógica se encontra voltada quase que exclusivamente para a aquisição e domínio dos conteúdos das disciplinas oferecidas, não se assegura para os acadêmicos se tornar um bom docente no futuro. Daí a necessidade de se engajar em Projetos e Programas que contribuam para a prática docente, facilitando, assim, o entendimento da relação teoria e prática, fundamental para a atividade profissional futura.

Pachane (2005) afirma que possuir uma boa formação pedagógica é extremamente importante para o desempenho das práticas de ensino, porém o que se tem notado é que nem sempre uma formação oferecida pelos conteúdos teóricos é satisfatória. Assim, o processo de formação deve propiciar, aos futuros docentes, subsídios teórico-metodológicos que possibilitem incrementar sua atividade educativa de maneira adequada às exigências do

mercado educacional, bem como ao público alvo a ser trabalhado e o incentivo à participação em atividades extensivas oportuniza fazerem grandes conexões entre os conteúdos ensinados na formação acadêmica e a realidade da dinâmica social.

O PROAMDE, enquanto Programa de Extensão universitária, nunca se eximiu da responsabilidade de estreitar suas atividades com a formação acadêmica de seus discentes/bolsistas, procurando fazer parcerias com a FEFF por meio de atividades variadas de formação, que possibilitem a inclusão de todos os acadêmicos, tanto do curso de licenciatura em EF como os do bacharelado em Treinamento Esportivo e Promoção em Saúde e Lazer e Fisioterapia.

O Programa organiza, periodicamente, eventos que visam contribuir para a formação profissional dos acadêmicos, como Seminários, Palestras, Cursos e Formações em que todos têm a oportunidade de participar. Geralmente, essas atividades também são oferecidas ao público externo de outras IES, e muitas destas, quase sempre particulares, solicitam parcerias com o PROAMDE para que seus alunos realizem estágios direcionados à prática da educação física para pessoas com deficiência.

Este ainda funciona como laboratório para muitos outros projetos existentes na FEFF, pois como tem um público selecionado e bastante extenso, é possível fazer parcerias com diversos projetos, como é o caso do PRODAGIN, um Programa de Dança, Ginástica e Atividades Circenses, que desenvolve aulas de dança para cadeirantes, e o público que faz parte destas aulas são também participantes do PROAMDE, o que os torna parceiros nas suas práticas. Além disso, o público frequentador do PROAMDE também já participou de muitas coletas dos laboratórios de atividades motoras da FEFF, demonstrando que já faz parte das várias ações realizadas e desenvolvidas pela faculdade.

## 2.2 De um Projeto para um Programa: Sentidos e significados

Como visto anteriormente, o PROAMDE é um Programa desenvolvido dentro da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde o ano de 1999, que teve início como um Projeto de Extensão Universitária e posteriormente passou à condição de Programa Institucionalizado. Para que isso ocorresse, foi necessário que os Projetos passassem por etapas e seguissem certos critérios para se consolidar, de fato, como um Programa efetivo da Universidade.

[...] há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão se apresentam hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção do conhecimento científico (SANTOS, 2010 apud UNIMONTES, 2011, p. 1).

A Universidade, como um espaço público de ensino e de produção de conhecimento, fundamenta-se em três pilares para que esta produção seja estimulada: através do ensino, da pesquisa e da extensão. A Extensão é entendida como uma ação desenvolvida pelas Universidades junto à comunidade, permitindo uma inter-relação com o público externo e é através desta articulação que o conhecimento científico, adquirido no ensino e nas pesquisas sobre as reais necessidades desta comunidade, faz a interação e transformação da realidade social vivida por este público.

Diante do exposto, faz-se necessária a realização efetiva desse tripé que as universidades se propõem a fazer e, neste contexto, a Extensão Universitária representa um papel fundamental, pelas contribuições que pode proporcionar à sociedade. É dever das IES desenvolver programas de extensão universitária, pois é através dela que o acadêmico coloca em prática tudo aquilo que foi adquirido e aprendido em sala de aula, para desenvolvê-lo fora dela, mas antes de adentrar no mundo do trabalho. A partir do momento em que o acadêmico tem esse contato com a sociedade, há uma troca de benefícios em que ambos tiram proveito, porém aquele que se encontra na condição de aprendiz acaba por aprender muito mais devido a esse contato, tornando-se muito mais gratificante e significativo pôr em prática a teoria recebida em ambiente acadêmico (RODRIGUES e org., 2013).

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

De acordo com a concepção dos referidos autores, existe um fortalecimento muito grande da relação universidade-sociedade, no momento em que ocorre um desenvolvimento de ações que oportunizam significativas contribuições aos cidadãos, de modo que os benefícios são comuns a ambas as partes. Assim sendo, a extensão proporciona um saber diferenciado, direcionado à sociedade que, por sua vez, ganha também, porque ocorrem melhorias reais em sua qualidade de vida.

Segundo as Diretrizes do Ministério da Educação, a Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural e político, que visa promover a integração transformadora entre a universidade e a sociedade. Os Programas têm a intenção de abranger ações de forma sucessiva com determinados objetivos e períodos, articulando-se ao caráter multidisciplinar e se integrando às atividades de Pesquisa e Ensino, com envolvimento de estudantes de graduação acadêmica<sup>4</sup>.

Desta forma, internamente, as Instituições costumam fazer certas exigências, estabelecendo critérios e condições para que os Projetos possam ser atividades fixas da universidade. Isto perpassa por questões fundamentais em situações prática, como: número de participantes; relevância social, científica e acadêmica; mobilidade; estruturação e condições de funcionamento nas instalações das unidades onde serão desenvolvidas; dentre outras mais burocráticas. "A abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade, objetiva integrar ensino-pesquisa, partem da crítica à extensão voltada para prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista [...]" (JENIZE, 2004, [s.p.]).

Para alguns autores, a universidade promove a extensão de maneira muito assistencialista, permitindo o atendimento das principais necessidades das camadas populares, o que, de certa forma, facilita a integração entre ensino e pesquisa, sendo este um dos seus principais objetivos. Entretanto, autores como Paulo Freire e Calipo apresentam os riscos existentes nos projetos de extensão assistencialistas, principalmente quando, ao entrar em contato com a sociedade, os acadêmicos tendem a se sobrepor à comunidade, uma vez que o certo seria que estes se igualassem a ela, para que, através desse contato, o aprendizado fosse mais proveitoso, como mostram na seguinte citação:

Paulo freire nos aponta os riscos desta extensão assistencialista, na qual a universidade se julga detentora de um saber superior, que tem de ser transmitida sem indagações e confronto: Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber" a "sede da ignorância" "para salvar, com este saber, os que habitam nesta". (FREIRE, 1977. apud CALIPO, 2009, p. 4).

Assim, é fato afirmar que a extensão universitária deve ter o propósito de agregar a comunidade de maneira prática e evolutiva, para que sejam expostos os conhecimentos aprendidos durante a vida acadêmica do estudante. O resultado mais importante desta é o de poder relacionar os diversos saberes adquiridos com a comunidade e a realidade social, a fim

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Informação extraída do site da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - proext.ufam.edu.br/dproex/modalidades-dproex/programas/sobre-programas-ext.html, 2019.

de se promover um conhecimento mais amplo, capaz de possibilitar maior domínio sobre o assunto.

O PROAMDE, enquanto atividade de extensão universitária, teve seu início, de fato, no ano de 1999, ainda como um Projeto de Extensão. Suas atividades eram bem inferiores às que se apresentam nos dias atuais, porém somente no ano de 2012 este foi submetido à Câmara de Extensão e Interiorização da UFAM para se transformar em Programa Institucionalizado. Teve sua submissão aprovada através da Resolução 011/2013 (ver anexo), o que lhe concederia mais independência e autonomia diante de situações mais burocráticas e essenciais para sua sobrevivência e manutenção, além de oportunizar uma abrangência de suas atividades, podendo atingir um público maior e contar com parcerias externas à UFAM (LOPES, CORREA e org., 2010).

Enquanto Programa, o PROAMDE também já desenvolveu muitas atividades voltadas à Pesquisa, como é o caso dos trabalhos apresentados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Congressos nacionais e internacionais e publicação de artigos em revistas científicas, além dos próprios Seminários organizados e realizados pelo Programa.

O PROAMDE sempre buscou, em sua essência, ser um Programa que pudesse contribuir para a sociedade de maneira ampla e abrangente, pois suas contribuições visam atingir tanto o público externo à UFAM quanto o interno. Dedicar suas ações a um público que durante muito tempo, apenas foi visto como um "peso" e um problema para as sociedades emergentes, é o maior propósito do PROAMDE. Poder mostrar às pessoas que não é certo manter uma pessoa com deficiência em cativeiro como se fosse um animal selvagem ou uma vergonha diante da sociedade.

O importante para o PROAMDE é o que a pessoa com deficiência pode realizar, por isso objetivamos proporcionar o desenvolvimento das suas potencialidades e ressaltarmos que a participação da sua família é imprescindível nesse processo de aprendizagem (LOPES, CORREA e org., 2010, p. 17).

O Programa acredita que pessoas com deficiência são plenamente capazes de conviver ativamente em sociedade, desenvolvendo qualquer tipo de atividade que esteja ao seu alcance, bem como de se relacionar com outros deficientes e com pessoas sem deficiência, esta é uma das principais marcas do PROAMDE, pois nele convivem pessoas com diferentes tipos de deficiência, além da convivência com os familiares, o que torna o Programa uma grande família, que visa sempre ao bem estar dos entes deficientes que dele participam. Muitas relações de amizade e amor são construídas e consolidadas ali e ficam perpetuadas durante muitos anos,

criando grandes e verdadeiros laços fraternais, tanto entre participantes e familiares, quanto entre participantes, familiares e a equipe de professores e coordenadores do PROAMDE.

Como parte integrante de nossa pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma das coordenadoras do PROAMDE, a Prof. Dra. Kathya Tomé, que é titular da UFAM e atua no quadro efetivo da FEFF. Esta entrevista teve o intuito de conhecer um pouco mais sobre a história do PROAMDE e como se deu o processo de mudança de um Projeto de extensão universitária, para um dos maiores Programas Institucionalizados da UFAM, que atinge mais de 200 pessoas com deficiência. Assim, com base nesta entrevista foi possível entender um pouco melhor como tudo aconteceu para que este Programa chegasse à condição que se encontra atualmente.

Inicialmente perguntamos a prof. Dra. Kathya Tomé se houve uma alguma outra motivação que a teria estimulado para a criação do PROAMDE, além dos motivos já expostos em seu livro<sup>5</sup>. Ela afirmou que outra motivação, talvez não, mas alguns fatores ela poderia afirmar que sim, nos relatando que, inicialmente, o PROAMDE tratava apenas de um desporto para deficientes, pois era realizado somente a modalidade de tênis de mesa para cadeirante. Naturalmente por ela ter sido mesatenista, então era mais simples iniciar apenas desenvolvendo esta modalidade, mas. a partir de algumas viagens, ela começou a perceber que este poderia ser mais que um simples projeto de uma única modalidade esportiva, para ser algo mais grandioso, envolvendo muitas outras atividades, como nos conta:

[...] com o passar do tempo que eu fiquei fora do PROAMDE e do Amazonas, é...viajando, né tanto no Brasil como em alguns lugares ..., eu me deparei com muitas experiências relacionadas a prática de atividades motoras pra pessoas com deficiência, então o PROAMDE ele realmente, ele...é criado já com uma outra roupagem numa... numa... linha de..., de programa onde a ideia era que o aluno pudesse ser atendido por um grupo de profissionais e que ele pudesse estar num lugar só, podendo ser atendido por esses diversos profissionais, não só da educação física, mas a Pedagogia, Educação Artística, é, fisioterapia, medicina, enfermagem, enfim [...].

Então, desta maneira, teve início às atividades no PROAMDE, buscando uma caracterização de um Projeto que atendesse a todas as pessoas com deficiência com várias atividades, voltadas às mais diversas especialidades, não somente aquelas específicas da EF, mas envolvendo outros profissionais. A própria prof. Dra. Kathya Tomé menciona em sua fala que nem sempre conseguiu esse objetivo, mas em determinados momentos sim, principalmente no polo HUGV onde há a presença de alguns profissionais da saúde, como enfermeiros,

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> LOPES, Kathya, CORRÊA, Lionela (Org.). **PROAMDE: Desenvolvendo Potencialidades**. 2010 – Livro organizado pela editora da Universidade Federal do Amazonas, onde as autoras, com alguns acadêmicos bolsistas, contam um pouco da trajetória de criação do PROAMDE e apresentam algumas atividades recreativas desenvolvidas no Programa.

fisioterapeutas e até mesmo o serviço das assistentes sociais; já no polo FEFF, esta interdisciplinaridade, poderíamos assim dizer, ficou um pouco mais complicada.

Em outro momento de sua fala, ela menciona que talvez um outro acontecimento poderia ser classificado como motivação para a criação do PROAMDE:

[...] então se eu disser assim uma motivação diferente, né, que foi lá no início que foi aquela, aquela vinda daquele encontro, é...penso que o mestrado e doutorado me trouxeram uma motivação no sentido de propiciar às pessoas com deficiência, uma...um programa com maior qualidade, né, vivenciando a relação entre a família e a deficiência, porque isso eu não pensava lá no início e, então, assim, é... da importância da família próxima da pessoa com deficiência, então, talvez se eu tivesse que dizer uma motivação, seria realmente ver a educação física, atividade motora, como uma grande estratégia e poder levar isso ao máximo de pessoas possíveis [...].

Para Nóvoa (1992, apud NOVAIS e CICILLINI, 2010), muitas das decisões que um professor toma está diretamente relacionado às suas experiências de vida, suas vivências na relação com o meio e com outras pessoas, resultando da combinação de diversos fatores, uma vez que os professores não estão em posição de isolamento e, portanto, imunes às contingências sócio históricas. Principalmente porque ninguém adquire formação no vazio, pois formar-se pressupõe uma troca de experiência, bem como interações sociais e aprendizagens.

Por isso que a prof. Dra. Kathya Tomé atribui como uma possível motivação na criação do PROAMDE as novas experiências vivenciadas em outra etapa de sua vida acadêmica, o que lhe fez, inclusive, mudar de postura diante da maneira como pensou inicialmente o Programa, passando a lapidar melhor as arestas do projeto inicial, e seu sonho de que a EF pudesse, através de seus meios, atingir o maior número de pessoas com deficiência para ajudar estas pessoas bem como sua família.

De fato, atualmente o Programa tem uma forte ligação com a família dos participantes, pois a prof. Dra. Kathya Tomé sempre acreditou que o apoio familiar era a base fundamental para que a pessoa com deficiência adquirisse confiança e autonomia para se firmar como sujeito ativo e independente. Isso só foi possível graças à variedade de informações que ela adquiriu durante seu processo de formação continuada, vivenciado nos programas de Mestrado e Doutorado, como ela própria relatou na entrevista.

Ela também destaca que ver a EF como uma grande aliada para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, teria sido outra motivação para a criação do PROAMDE, afirmando que:

[...] talvez se eu tivesse que dizer uma motivação, seria realmente ver a educação física, atividade motora, como uma grande estratégia e poder levar isso ao máximo de pessoas possíveis, né? dentro

da FEFF no caso [...] talvez a motivação seria usar a educação física como uma estratégia para desenvolver o potencial das pessoas com deficiência e mostrar pra elas, mostrar pra elas a quantidade de possibilidades que elas têm, não só o esporte, não... não só a prática do....da...da atividade motora pela prática, mas a busca pela autonomia, que essas pessoas possam serem independentes, que essas pessoas possam conquistar, né, a sua independência no caso e a sua própria autonomia [...].

Como a prof. Dra. Kathya Tomé é formada em EF, há muito já vem desenvolvendo atividades com pessoas deficientes e sua relação com a atividade física adaptada para deficientes é bastante significativa e representativa. Ela é uma das precursoras da disciplina voltada ao trabalho com deficientes no curso de licenciatura em EF da UFAM, que se tornou uma atividade obrigatória, assegurada pelas diretrizes curriculares nacionais, que prevê em todo curso de EF conhecimentos voltados especificamente à pessoa com deficiência, contribuindo assim na formação desses profissionais (GREGUOL, GOBBI, e CARRARO, 2013 apud TOLOI, 2015).

Essa necessidade de conhecer de modo mais profundo os tipos de deficiência na formação de professores é fundamental, pois sabemos o quanto já é difícil incutir na consciência das pessoas sem deficiência, que uma pessoa com deficiência é perfeitamente capaz de conduzir sua vida da mesma forma que uma pessoa sem deficiência, ou seja, levar uma vida dita "normal" nos moldes da sociedade, que basicamente implica em ter autonomia para trabalhar, estudar e desenvolver atividades sociais variadas.

Como deve ser difícil para uma pessoa que sempre viveu à margem da sociedade por causa de sua deficiência, ou aquela que passa a ser deficiente, por razões que não sejam congênitas, entender este processo sem ter informações suficientes sobre ele?

Por isso faz-se necessário termos pessoas preparadas, principalmente nos ambientes educacionais, para que possam ensinar e estimular as pessoas com deficiência a conhecer e potencializar suas capacidades. O PROAMDE acredita muito nesse trabalho de conscientização através da EF, procurando estimular seus participantes a continuar acreditando nas suas possibilidades, como afirma a prof. Dra. Kathya Tomé, em outro trecho de sua fala:

[...] Então, talvez a motivação seria usar a educação física como uma estratégia pra desenvolver o potencial das pessoas com deficiência e mostrar pra elas... a quantidade de possibilidades que elas têm, não só o esporte, não... não só a prática ...da atividade motora pela prática, mas a busca pela autonomia, que essas pessoas possam ser independentes, que essas pessoas possam conquistar, né, a sua independência, no caso, e a sua própria autonomia, voltando a estudar, voltando a trabalhar ... algumas delas ... pararam em função da deficiência [...].

É por esta razão que Toloi (2015) afirma que, quando se trata da área da EF, o professor que atua junto a alunos com deficiência precisa ter conhecimentos mais aprofundados sobre

como trabalhar e ensinar a estes alunos, possibilitando novas atividades que estimulem sua participação, levando-os a desenvolver cada vez mais sua autonomia. Assim, faz-se necessário preparar os futuros professores, ainda na fase de formação, para entender esses desafios como situações cotidianas e agir de acordo com o que se espera de uma sociedade que possui diferenças e similaridades.

A prof. Dra. Kathya Tomé, enquanto coordenadora do PROAMDE, sempre se empenhou bastante para que este conseguisse ter visibilidade dentro e fora da universidade, principalmente por saber que trabalhar com um público diferenciado como são as pessoas com deficiência, representou um grande desafio, que precisava ser superado. Um dos principais desafios por ela colocados, foi a questão da estrutura física da FEFF para atender a demanda de deficientes que eram atendidos na ADEFA, pois naqueles tempos, a faculdade não disponha de toda essa estrutura física que dispõe atualmente e isso parecia ser um grande entrave para que este pudesse ser implantado ali.

No entanto, a professora afirma que teve muito apoio, tanto da universidade quanto da faculdade de EF para que o Projeto fosse implantado ali. Isso repercutiu bastante para que saísse da condição de Projeto de extensão para se tornar Programa institucionalizado.

Sobre isso, tivemos o cuidado de saber junto a professora como se deu esse processo, uma vez que o PROAMDE existia na universidade e na faculdade de EF como um projeto de extensão, igual aos demais que ali estavam, mas a partir de 2012, este passa a ser Programa Institucionalizado<sup>6</sup>. Na ocasião, a prof. Dra. Kathya Tomé não estava à frente do PROAMDE por estar atuando como secretária executiva na Secretaria da Pessoa com Deficiência (SEPED) e quem estava como coordenador era o Prof. Ewerton Bezerra, também da Faculdade de EF. Então ela nos explicou como se deu o processo:

[...] isso pra mim foi um fator muito importante, não fomos nós que fomos atrás de se tornar programa, mas o contrário, ele veio da própria universidade, no caso da pró-reitoria de extensão que considerou o PROAMDE como um programa, tanto é que o PROAMDE, junto com a, com a terceira idade, eles eram os únicos que não concorriam mais a bolsa, eles estavam... eles tinham sete bolsas, temos até hoje, né, sete bolsas, nós nem concorremos mais, contanto que nós continuássemos a dar a... os relatórios e todas as nossas atividades, então assim o processo, alteração do projeto pra... pra... Programa, ele, eu acho que ele se baseou no nosso compromisso, nas nossas atividades, naquilo que nós realizamos, nas respostas que nós demos [...].

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Resolução de aprovação do PROAMDE para Programa Institucionalizado da UFAM em anexo.

Assim, de acordo com o relato da professora, foram as ações desenvolvidas pelo PROAMDE que o fizeram ser reconhecido como uma atividade importante para a universidade, pois além do atendimento a um grupo de pessoas, quase sempre marginalizados pela sociedade e pelo poder público, o PROAMDE também buscou cumprir seus compromissos, procurando manter seus documentos sempre atualizados e dando respostas à instituição através de seus relatórios semestrais e anuais.

Outro aspecto importante mencionado por ela, diz respeito ao apoio que a UFAM sempre deu ao PROAMDE na questão das bolsas remuneradas para os acadêmicos do curso de EF que atuam no Programa, pois como ela mesmo afirma, o Programa não precisava mais concorrer às bolsas com os outros projetos da universidade, ou seja, estas já estavam garantidas, o que facilitou muito a permanência e manutenção do quadro de alunos bolsistas no Programa.

Apesar de só contar com 7 bolsas remuneradas, o PROAMDE sempre teve a participação de muitos alunos voluntários, que atuam no mesmo horário e com as mesmas atividades dos bolsistas, recebendo ao final de cada semestre um certificado de participação que lhes garante 60 horas de atividades complementares de extensão, horas estas que são obrigatórias para os cursos de licenciatura.

A prof. Dra. Kathya Tomé também acredita que a mudança para Programa tem bastante significado para todos os participantes, pois para que um Projeto ganhe destaque é necessário que haja o envolvimento de todos que dele fazem parte, não só das pessoas que estão à frente. Sobre esse reconhecimento ela explica que:

[...] acho que esse processo de mudança, acho que foi um reconhecimento do trabalho da é..., porque o PROAMDE ele tá desde 2000, e vamos fazer vinte anos, né com mais ou menos esse mesmo quantitativo, né, tipo... de 2004, 2005 pra cá, [...] esse quantitativo de duas... 250 pessoas, e não alterou, então, a qualidade é... a... o envolvimento dos alunos, o envolvimento da pesquisa dentro do programa né, então isso fez com que fortalecesse [...].

É importante frisar o quanto a qualidade de um trabalho faz a diferença para que este seja reconhecido. As atividades desenvolvidas pelo PROAMDE são sempre bem elaboradas, pois são acompanhadas por profissionais formados na área da EF e da deficiência. As coordenadoras do Programa fazem questão que todos os bolsistas e voluntários estejam presentes, mesmo nos dias em que não ocorrem as atividades com os participantes, para que estes possam fazer pesquisas e formar grupos de estudos sobre as especificidades das deficiências que estão trabalhando e também para que eles possam organizar seus planos de aula, bem como as fichas de acompanhamento individual de cada aluno participante, para que

nada fique na especulação ou na suposição sobre determinada deficiência, correndo-se o risco da aula ser realizada de forma aleatória ou no improviso.

A aula de Educação Física, se empregada de forma pedagógica em busca do desenvolvimento social, físico e moral do aluno com deficiência, tornar-se-á, assim, um exercício para a nova sociedade, sem discriminação e com atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, na qual não haverá lugar para o preconceito e a exclusão (TOLOI, 2015, p. 21)

E é pensando nisso que o PROAMDE buscou incentivar os alunos bolsistas e voluntários a produzir pesquisas e participar de projetos de iniciação científica, tendo a intenção de mostrar a toda a comunidade acadêmica que o Programa se preocupa com a produção intelectual de seus bolsistas e dos participantes também. Sobre isso, a prof. Dra. Kathya Tomé acredita ter sido um fator que muito contribuiu para que o Programa ganhasse notoriedade dentro da universidade, pois ela própria realizava muitas pesquisas voltadas ao PROAMDE, como destaca em sua fala:

[...] o envolvimento da pesquisa dentro do Programa né, então, isso fez com que fortalecesse, porque, na verdade, todas as minhas atividades, que até a época eu era sozinha como professora. É... eu, todas as minhas atividades "tavam" pra dentro do PROAMDE, então, o meu projeto de iniciação científica, os projetos que eu fiz junto ao CNPQ, tudo tinha a ver com a..., com o PROAMDE, então isso fortaleceu. Então eu penso assim, eu, eu, se eu fosse te dizer uma resposta, eu acho que foi um reconhecimento, é... nós não fomos atrás[...].

Em vários momentos da sua fala, fica claro que a realização de pesquisas no PROAMDE é considerada fundamental para a professora, e na verdade por todos os acadêmicos bolsistas que ali estão atuando, pois, todos os anos o PROAMDE participa com pesquisas no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sempre com temáticas voltadas para a área da EF, deficiência e o desenvolvimento social de seus participantes. Isso faz com que o Programa seja, cada vez mais, reconhecido e respeitado por toda a comunidade acadêmica.

No que se refere ainda à pesquisa, o PROAMDE organiza e realiza há 7 anos, o Seminário Amazonense de Atividades Motoras Adaptadas (SAAMA), que tem por objetivo incentivar a realização de pesquisas voltadas à deficiência. O Seminário é realizado dentro da UFAM, nas instalações da FEFF e conta com a participação de um público bastante numeroso, sempre trazendo palestrantes do cenário nacional e até mesmo internacional da área da deficiência. Segundo a professora, também foi um marco importante para o fortalecimento e reconhecimento do PROAMDE como um Programa Institucionalizado.

[...] eu, como professora da UFAM, da FEFF, tudo eu fazia dentro do PROAMDE, tudo, então tudo que eu fizesse, os cursos..., era dentro do PROAMDE, [...] o nosso SAAMA, né, o Seminário de Atividades Motoras,... dentro do PROAMDE, com diversos cursos, [...], então muitas coisas eram desenvolvidas com o nome do PROAMDE. Então acho que isso fortaleceu e fez com que ele se transformasse em Programa, que era a visão, [...] da pró-reitoria de extensão, juntar diversos projetos pra se configurar num programa [...] (Professora pesquisada KHATYA TOMÉ).

O SAAMA também é visto pela professora como um fator que contribuiu para alavancar o reconhecimento do PROAMDE, uma vez que este também apresenta pesquisas realizadas no próprio Programa, com resultados bastante significativos, tanto para a comunidade acadêmica como para os participantes, que são beneficiados por poder participar das pesquisas que buscam melhorar cada vez mais sua autonomia e qualidade de vida.

A partir das respostas da professora, conseguimos identificar que o PROAMDE conseguiu vencer grandes desafios para se manter ativo e atender o público desejado, demonstrando possuir significado e sentido para toda a sociedade.

Quanto às dificuldades que a prof. Dra. Kathya Tomé teria passado dentro da universidade para conseguir fazer o PROAMDE chegar à condição que se encontra atualmente, ou seja, um dos maiores Programas institucionalizados, ela nos disse que não consegue ver nenhum tipo de omissão ou entrave por parte da instituição, pois sempre teve muito apoio dentro da UFAM, como destaca em sua fala:

[...] assim, olhando a universidade como um todo, eu posso falar que o PROAMDE ele sempre foi muito apoiado, é... por todos os órgãos dentro da UFAM, né, a pró-reitoria de administração, a reitoria, é o departamento de material, é..., as outras unidades, né, então assim, quando você fala PROAMDE as portas, elas se abrem e isso pra mim é um..., é um fruto do trabalho que foi desenvolvido [...].

Ela continua nos dizendo que se fosse falar em dificuldades, acredita que, talvez, as teria encontrado na própria FEFF, mas apenas no que diz respeito a espaço físico, pois as atividades do PROAMDE são realizadas nas dependências da FEFF onde também ocorrem as aulas do curso de EF, tanto da licenciatura quanto do bacharelado. Ela acredita que esta seria a única dificuldade que o Programa encontrou para se manter, mas que não representou um problema, pois ela tem a exata noção de que os espaços devem ser divididos e, por isso, não caracteriza esse fato como um grande obstáculo, apenas uma situação que deva ser encarada como algo a se adequar para que a convivência possa ser harmônica.

[...] as dificuldades que a gente, que nós possuímos..., talvez eu tenha mais dificuldade na própria FEFF do que fora, mas é uma dificuldade em relação aos espaços, porque infelizmente é um espaço único onde nós dividimos com a Faculdade e as outras atividades, mas no entanto é..., nós temos percebido ao longo do tempo que a própria FEFF nos, é..., nos apoia, por quê? Porque nós usamos

os, os espaços todos as terças e quintas, né? então eu não posso dizer isso como uma dificuldade, lógico que tem uma grande..., uma grande luta, é..., é..., no sentido dessa permanência, mas a faculdade e a própria UFAM, ela nos apoia naquilo que é possível.

Conforme a professora explica, essa dificuldade é comum e acredita que há uma relação de troca entre o PROAMDE e a Faculdade, pois um acaba precisando do outro, e a FEFF já tem conhecimento dos dias e horários de funcionamento deste, assim, já ficam reservadas as dependências que serão utilizadas pelo Programa, sendo as aulas dos cursos de EF realocadas nas demais dependências da FEFF, sem problema algum.

Enfim, as dificuldades sempre vão existir, mas por parte da UFAM e da FEFF, a prof. Dra. Kathya Tomé garante que não existem e termina afirmando que para todo Programa funcionar, de maneira perfeita, seria realmente necessário muito investimento financeiro. Isso sim, para ela, representa uma grande dificuldade, pois o Programa já perdeu muitos parceiros, financiamentos para congressos e até bolsas dos acadêmicos, mas ela entende que isso acontece em todo o Programa e vê de forma otimista um futuro ainda mais promissor para o PROAMDE dentro da UFAM.

[...] a UFAM ela não apoia o PROAMDE, a UFAM ela realiza o PROAMDE, o PROAMDE ele não tá fora da UFAM, ele tá dentro, então nós temos muito, eu penso que a gente tem apoio [...] lá no hospital universitário Getúlio Vargas, é..., nós tivemos algumas dificuldades em relação ao espaço, embora podemos dizer que a gente começou, que o PROAMDE começou com um armário e terminou agora no quarto andar [...] (Prof. Dra. KATHYA TOMÉ).

## SEÇÃO 3

## A Formação Docente em Educação Física no Brasil e o PROAMDE

## 3.1 – Formação docente em Educação Física no Brasil e as contribuições do PROAMDE enquanto um Programa de extensão universitária

Os cursos de formação de professores seguem as determinações legais estimuladas pelas necessidades do país, diante disto, quando se atribui aos professores os desafios referentes à construção de uma educação básica de qualidade. Acredita-se surgir, consequentemente, uma relação que se mostra de forma contraditória, uma vez que, se os ensinamentos disponibilizados pelos professores não são de qualidade para proporcionar uma efetiva e real qualidade na educação, então porque não criar políticas que estimulem uma melhor qualidade também na formação docente? Para esta questão, apresenta-se uma resposta muito óbvia e clara, o verdadeiro intuito dos que coordenam a educação do país, não é o de se obter qualidade nesse processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, manter a maior quantidade de alunos possível nos estabelecimentos de ensino, objetivando atender às necessidades sociais (SAVIANI, 2011).

Infelizmente, a prática do quantitativo em superposição ao qualitativo, é um marco no sistema educacional brasileiro, e muitos professores parecem ter esquecido certos preceitos que lhes foram passados ainda no período de sua formação, sobre o processo ensino-aprendizagem. Ensinar requer mais que apenas transferir conhecimentos, é necessário criar condições e possibilidades para que este conhecimento se transforme, ou seja, que o aluno possa construir seu conhecimento, desta forma, será possível se afirmar que o ensino enfim adquiriu qualidade suficiente para modificar a realidade social (FREIRE, 1996).

Assim, faz-se necessário uma reflexão sobre que tipo de professor está sendo formado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), obviamente que essa formação inicial não deve ser tomada como único fator para determinar se este professor está preparado para atuar no mercado de trabalho de modo crítico e reflexivo. Do contrário, apenas irá reproduzir um conhecimento alheio e uma postura continuada, pois muito de sua atuação como professor está atrelada a sua forma pessoal de ver o mundo e encarar as contradições da vida cotidiana.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 12).

A formação de professores é central na discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, sobretudo a partir do momento em que se atribui à educação e formação um lugar preponderante para a resolução de diversos problemas, como é o caso dos temas relacionados à inclusão e à educação especial. A centralidade dos professores é colocada também nas universidades, porque novos desafios existem e quando se responsabilizam pela formação profissional, muitas situações devem ser questionadas, de acordo com diferentes modelos, processos e práticas (MANTOAN, 2013).

De acordo com Dominicé (1986), o processo de formação é dependente de recursos educativos, porém não se deixa controlar pela pedagogia, este se alimenta de modelos educativos, mas sofre quando se torna demasiado "educado". Com isso, a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Desta forma, novos temas e modelos são considerados fora do alcance desse processo, o que dificulta a relação do professorando com os temas atuais da escola de educação básica.

Ainda de acordo com as concepções de Dominicé, os cursos de formação de professores, em sua maioria, buscam oferecer uma formação integral, para tal organizam sua Grade Curricular direcionada a todas às exigências do mercado profissional, objetivando atender aos propósitos da educação nacional, o que, muitas vezes, pode acarretar em um grave problema para os futuros professores, pois não se pode esperar forma um outro sujeito como se fosse um objeto, pois este professor também é um sujeito de sua própria ação e do sistema social, assim também poderia ser um objeto do sistema, assim, ensinar não estaria voltado ao ato de produzir conhecimento, e sim apenas transferi-lo sem haja um processo reflexivo, como afirma Freire (1996, p.23):

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...].

Deste modo, para se atender às necessidades do mercado, faz-se necessário investir na *práxis* como um lugar de produção do saber, além de conceder atenção especial às vidas

daqueles que se encontram em processo de formação, ou seja, os futuros professores. Oferecer à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso acadêmico (GOODSON, 1991).

Portanto, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saber, por isso é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que possibilitem compreender a globalidade do sujeito, a troca de experiências e a vivência ainda enquanto acadêmicos em formação. Como um processo interativo e dinâmico, essas experiências vivenciadas consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada futuro professor é chamado para desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (LEÃO e BARROS, 2018).

Para Schön (1990), é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos futuros professores com o saber pedagógico e científico, pois a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. Assim, a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Para Nóvoa (1991), a profissão docente é carregada fortemente do que ele classifica como intencionalidade política, porém o que se vê, na prática, é que os cursos de formação de professores estão privilegiando os meios de ensino somente pelo aspecto do "como fazer", esquecendo-se da discussão, do debate sobre o "para quê ensinar". Ficam de lado questões relacionadas à finalidade político-social da educação do próprio processo de ensino, o que acaba transformando o professor na figura de um técnico que só executa as decisões tomadas pelos especialistas, como afirma Freire (1996, p.33) "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...]".

Algo importante a destacar é o fato de que, nos cursos de formação docente, o referencial teórico é considerado um elemento fundamental para o processo de reflexão dos professores, entretanto também é importante garantir a estes uma proposta curricular que possibilite, ao futuro professor, aprender a refletir sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como analisar as práticas escolares de maneira mais concreta. Assim, o que se espera é que os professores possam ser capazes de refletir sobre sua ação docente, explicitando sua intenção de formar um homem social crítico, apto a contribuir para a reformulação de uma sociedade mais justa e consciente de sua responsabilidade social e política (MOREIRA, 1997).

Este problema decorre em função do tipo de formação que se pretende obter, quase sempre voltada para as exigências do capital, na formação de pessoas aptas a servir ao sistema capitalista, sem incentivar e estimular a reflexão e a criticidade destes profissionais, estimulando a livre competição e, cada vez mais, afastando o espírito de coletividade entre os membros desta categoria, enfraquecendo a luta pelos mesmos interesses, que seria nada mais que uma educação crítica e reflexiva a ser oferecida à sociedade.

No que diz respeito, especificamente aos cursos de formação de professores de educação física, é notória a supervalorização do tecnicismo em função do pedagógico. Infelizmente, muitas Matrizes curriculares ainda apontam para a formação de um determinado profissional voltado apenas ao "adestramento" físico dos alunos, em detrimento aos demais aspectos do desenvolvimento integral destes, como o cognitivo, o afetivo e o psicossocial, fortalecendo, desta maneira, a criação de profissionais menos reflexivos e críticos.

De acordo com Brasil (1997), durante muito tempo a EF esteve vinculada aos médicos (educação física higienista) e aos militares (educação física calistênica), isto influenciou bastante na finalidade da disciplina, na sua atuação e, principalmente, na sua maneira de ensinar.

Alguns médicos tentaram modificar os hábitos de saúde e higiene das pessoas na década de 50, fortalecendo a visão de que a educação física era a principal arma educadora do corpo, ao qual se poderia constituir um físico saudável e um organismo equilibrado, com menos chance de contrair doenças (BRASIL, 1997). De acordo com Castellani (1991), a educação física passou a assumir um papel higienista por imposição dos médicos do século XIX, no momento em que estes culpavam as famílias pelas mortes e doenças dos filhos, chegando a afirmar que "a família era incapaz de cuidar dos hábitos dos filhos" (p. 41).

Para o autor, neste momento, a EF contribui ao atendimento de uma demanda voltada à educação da moral e da saúde, devendo incutir nas crianças, principalmente estas por se encontrarem em fase de desenvolvimento geral, costumes higiênicos novos e o gosto pela saúde, esquecendo completamente os costumes adquiridos no ambiente familiar. Deste modo, a educação física deveria assegurar a saúde física e o vigor, além de aumentar a capacidade de reprodução e longevidade, melhorando ainda os costumes privados e a moral pública.

Associado a todos esses objetivos, a EF ainda tinha mais um, já que estava vinculada a educação sexual, deveria sugerir aos homens e mulheres a total responsabilidade de manter sua raça pura e de qualidade, pois naquele momento, (década de 50), havia o temor da mistura de raças, devido ao número de negros ser bastante expressivo, chegando a 2.500.000 (CASTELLANI, 1991).

Desta forma, caberia a EF estimular a criação de um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, incentivando o racismo e o preconceito com aqueles que não se enquadravam no modelo anatômico construído pelos higienistas. Neste grupo de discriminados, encontravam-se também os negros, pois cabia ao branco o "poder e direito únicos" de reprodução. A EF, com seu caráter disciplinador e higienista, deveria associar-se à educação sexual para transformar homens e mulheres (brancos) em reprodutores e guardiões da prole, consequentemente da raça pura, pregando-se a eugenia da raça.

Ainda na questão na eugenia da raça, a EF tinha como função tornar os homens fortes e robustos e as mulheres também; no entanto, sendo estas "reprodutoras", a nova geração nasceria também forte e saudável, contribuindo para a formação de "guerreiros" que defendessem a "pátria amada Brasil" (OLIVEIRA, 1989).

Entretanto, apesar da EF ter sido estimulada e desenvolvida nas escolas com características higienistas, ainda assim, existia certa resistência quanto a sua prática, pois muitos a associavam ao esforço físico do trabalho escravo, visto, nesta perspectiva, com maus olhos por grande parte da sociedade da época, pois o trabalho escravo era considerado inferior, logo se tornava difícil incluí-la como disciplina obrigatória nas escolas (CASTELLANI, 1991).

Marinho (1980) relata que a resistência às práticas físicas se dava porque os senhores de escravos, no período colonial, não conseguiam associar o trabalho manual ou físico ao homem branco, pois este geralmente assumia postos de chefias ou administrativos, ou simplesmente vivia de rendas e da exploração do trabalho escravo, sendo que, em momento algum desenvolveria funções que utilizasse a força física para sobreviver, eis aí o motivo primordial para a maioria da sociedade da época se opor às atividades físicas.

No Brasil, com a reforma Couto Ferraz, a EF tornou-se obrigatória nas escolas, porém ainda havia muita resistência por parte dos pais, que não queriam ver seus filhos praticando atividades que não fossem de caráter intelectual. Os meninos não sofreram tantas dificuldades para participar das aulas, pois se associava a atividade física ao militarismo, porém as meninas sentiram mais a pressão, havendo situações em que os pais proibiram suas filhas de participar das aulas de EF (OLIVEIRA, 1983).

Rui Barbosa, no ano de 1882, explanou sua opinião de maneira positiva sobre a prática da EF nos ambientes escolares, defendendo a importância de possuírem professores de ginástica, afirmando que estes deveriam ser considerados e respeitados igualmente aos demais professores; disse ainda que um corpo saudável era de fundamental importância para se ter uma atividade intelectual ativa (OLIVEIRA, 1985).

Apesar de todo esse discurso sobre a prática da EF escolar, ela se manteve, por muito tempo, ligada aos higienistas, principalmente pelos militares, religiosos, educadores da "nova escola" e pelo próprio Estado, porém ainda não havia obtido sua implementação de fato, principalmente nas escolas primárias por falta de profissionais qualificados (BRASIL, 1997).

Foi apenas com a elaboração da Constituição em 1937 que se tornou de fato e de direito obrigatória nas escolas brasileiras, contudo, as aulas de EF continuavam a ser ministradas por militares ou instrutores físicos do exército. Constituídas por métodos militares rígidos, caracterizadas principalmente pela hierarquia, com o objetivo de tornar o homem submisso e obediente, um dos maiores objetivos e interesses dos detentores de poder (CASTELLANI, 1991).

De acordo com Taffarel et al (1992), somente em 1939 foi criada a primeira escola civil com o intuito de formar professores de EF, registrando-se assim a busca pela mudança da prática e consequentemente da formação do professor de EF, o que só veio a ocorrer parcialmente por volta dos anos 70 e 80, quando o esporte passou a fazer parte integrante das aulas de EF. Mas estava longe de ser o ideal, pois mais uma vez esta manteve seus objetivos relacionados à defesa da "ordem e o progresso", principalmente pelos empresários e detentores do poder da época, que acreditam ser as práticas esportivas mais uma forma de melhorar a força de trabalho das pessoas, sendo denominado este fenômeno de "milagre econômico brasileiro", estreitando-se um vínculo muito forte entre esportes e nacionalismo. Esta mudança fez com que melhorasse bastante a relação professor-aluno, que saía da situação de professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta.

Segundo Taffarel et al (1992), ainda por volta dos anos 70 e 80, surgiram vários movimentos que se denominavam "renovadores" da educação, que visavam influenciar a formação de professores de EF no Brasil. Surge, neste contexto, a Psicomotricidade, tendo como variante a teoria de *Le Boulch*, denominada Psicocinética, a qual não é considerada como um método da EF, pois contesta a mesma por acreditar que se trata de uma concepção dualista do homem, trata-se de uma espécie de movimento visando ao desenvolvimento psicomotor, à estruturação do esquema corporal bem como as aptidões motoras.

Kunz (2004), afirma que durante a década de 80, surge no Brasil um período de críticas relacionadas ao modelo de esportes que era aplicado nas escolas nas aulas de EF, onde uma das correntes de crítica, estavam voltadas ao Marxismo, que viam no esporte uma forma de alienar o homem, situação está que já era praticada na sociedade, principalmente nas classes de trabalhadores populares.

Outra crítica estava relacionada à precocidade das práticas esportivas na escola, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental, coincidindo com a questão da obrigatoriedade da prática da EF em todos os níveis escolares.

A questão da formação dos professores de EF foi outro ponto criticado, pois não se fazia exigência de um professor especialista na área para atuar nas séries iniciais, e quando este vinha a atuar neste segmento, sua didática não se diferenciava da usada nos outros segmentos, no que se refere a aplicação das modalidades esportivas, agindo de forma tecnicista, mesmo sendo inadequado à faixa etária, o que contrariava a legislação da EFE emitida pelo MEC (1980), a qual proibia a iniciação esportiva para as séries iniciais do ensino fundamental (KUNZ, 2004).

Então, a fim de dar um ponto final a esta polêmica, surge um modelo que estaria mais voltado às habilidades básicas da criança, que despertou a atenção de muitos professores de EF, que foi a Psicomotricidade, que trazia, segundo Kunz (2004, p.17), dentre seus propósitos: "[...] uma clara tendência a educação integral do indivíduo, considerada alcançável somente quando o ensino pelo movimento fizer parte do processo educacional", sendo bem aceita nos meios educacionais.

Outra tendência que surge na tentativa de melhorar ou menos tornar as aulas de EF mais participativa, igualitária e menos elitista, é a concepção pedagógica crítico-emancipatória, que tem como objetivo, fazer com que os alunos percebam a coerção que lhes é imposta, esperando que estes possam dissolver o poder que esta coerção lhes impõem, assumindo maior liberdade sobre os conhecimentos que tenham maior interesse em adquirir, principalmente no que se refere aqueles presentes nas aulas de EF (KUNZ, 2004),

Compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia, exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade de interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado (KUNZ, 2004, p.36).

Deste modo, por meio da concepção crítico-emancipatória, os esportes não devem ser ensinados apenas com o objetivo de desenvolver suas habilidades técnicas, e sim ser estimulado sob uma perspectiva teórico-prática, buscando transformar o fenômeno esportivo em algo mais transparente, permitindo que os alunos possam organizá-lo levando em consideração suas realidades, possibilidades e reais necessidades.

Assim, o esporte além de ser desenvolvido considerando os aspectos de suas habilidades técnicas, deve também abordar o aspecto referente à interação social, devendo ser este aplicado em todo o processo coletivo.

Outra mudança importante referente a prática e formação dos professores de EF no Brasil e que aborda princípios mais humanistas, é uma corrente de formação ligada ao movimento denominada de Esporte Para Todos (EPT), caracterizada como uma modalidade alternativa ao esporte de rendimento. Esta tendência teve como meta colocar o homem como o centro do processo, defendendo a ideia de que não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, pois é ele quem determina o tempo e o lugar, dentre outros, para sua prática (CASTELLANI, 1991).

Apesar de toda a boa intenção deste Movimento e as características de inclusão social que junto com ele vieram atrelados, é importante salientar que não se deve colocar o esporte como única atividade nos estabelecimentos de ensino de modo a substituir as aulas de EF, apesar de foi isto que ocorreu durante muitos anos, em muitas cidades brasileiras.

Como visto, a história demonstra que, durante muitos anos, a prática da EF nas escolas esteve atrelada a um currículo que privilegiava apenas os alunos ditos "normais", ou seja, aqueles alunos que não possuíam nenhum tipo de deficiência, seja física ou intelectual. Inclusive, os cursos de formação de professores de EF demoram a inserir, em suas matrizes curriculares, uma disciplina que estivesse direcionada ao trabalho com pessoas com deficiência. No que se refere ao ensino da Educação Física Adaptada (EFA), esta vai surgir oficialmente nos cursos de graduação por força da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), que previa a atuação do professor de EF com pessoas deficientes e outras necessidades especiais (CIDADE e FREITAS, 2002).

Entretanto, apesar da resolução 03/87 garantir o ensino da EF para alunos com deficiência, Seabra Júnior et al (2004) detectaram em seus estudos que as aulas de EF continuaram a apresentar resquícios dos procedimentos didáticos-metodológicos do passado, estimulando a cultura da esportivização, preservando-se muito a valorização do desempenho físico e do corpo habilidoso, em detrimento à inclusão desses alunos.

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito de suas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 85).

Apesar de tal afirmativa ter sido feita em tempos atuais, a marcante influência das ações ocorridas no passado fez com que as aulas de EF ainda se mantivessem em um ambiente de aprimoramento e desenvolvimento das qualidades físicas e principalmente das habilidades esportivas. Darido (1997) afirma que a grande maioria dos professores de EF desenvolvem suas

práticas pedagógicas sob a perspectiva esportivista, enfrentando muitas dificuldades em mudar o ensino da EF escolar.

É fato que a EF não pode se manter indiferente ou com uma postura neutra diante do movimento da inclusão, especialmente porque esta área curricular é considerada mais facilmente inclusiva por causa da flexibilidade existente em seus objetivos, conteúdos, estratégias de ensino bem como de avaliação. Além destas questões, encontra-se o fato de que professores de EF são reconhecidos como profissionais que possuem atitudes positivas e de maior favorecimento à inclusão, quando comparados aos demais professores (RODRIGUES, 2003).

Soler (2009) afirma que o papel da EF diante da inclusão, principalmente nos cursos de formação de professores, é o de apresentar aos discentes conhecimentos novos e desconhecidos, pois é a partir destes desafios que os futuros professores irão assimilar tais conhecimentos, utilizando-se de recursos corporais e cognitivos a eles proporcionados, efetivando-se assim tal aprendizado.

Em função das correntes renovadoras, a finalidade da EF em contexto escolar é voltada para uma formação mais reflexiva, crítica e humana, de modo que os estudantes com algum tipo de deficiências sejam percebidos e reconhecidos em condições totais de participarem efetivamente das aulas de EF e o professor possa ser capaz de adaptar suas aulas para que estes alunos possam ser, de fato, incluídos sob a perspectiva da inclusão (TÉO HAACH, 2015).

Assim como os demais componentes curriculares, a EF também sente muita dificuldade na inclusão de alunos com deficiência em suas atividades, junto a isto, soma-se, muitas vezes, o fato do professor não ter conhecimentos suficientes para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que incluir representa uma dimensão bem diferente do chamado 'integrar', e o professor acredita estar incluindo os alunos com deficiência em suas aulas, quando, na verdade, está apenas integrando-os.

Ao se levantar tal questão, destacamos aqui o papel que os Programas e Projetos de Extensão universitária representam diante deste processo. O PROAMDE, enquanto Programa de Extensão, tem como principal objetivo a inserção do jovem acadêmico em atividades que possam contribuir para sua formação profissional, estreitando os caminhos entre a academia e a comunidade externa, direcionado suas atividades, principalmente a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, por meio das práticas físicas e esportivas.

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Grifo nosso.

O PROAMDE seleciona acadêmicos do curso de EF, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado através de chamada pública, geralmente acadêmicos do primeiro período já podem se inscrever, pois estes serão submetidos a treinamentos sobre as atividades que irão desempenhar e dificilmente assumem sozinhos uma turma de alunos participantes do Programa. Atuam como uma espécie de professor auxiliar, desta forma, têm a oportunidade de aprender mais com os professores veteranos e entender melhor como funciona o trabalho com alunos com deficiência.

O Programa busca auxiliar a formação dos acadêmicos que ali atuam como professores bolsistas, estimulando atividades, não apenas de cunho prático, como também nas de caráter teórico, contribuindo, inclusive, no desempenho dos bolsistas em algumas disciplinas que fazem parte da Matriz curricular do curso de EF do qual estes fazem parte.

Para além dessa relação teoria e prática, o Programa também oportuniza aos bolsistas/voluntários, a participação em eventos científicos, como Congressos locais e regionais, até mesmo em abrangência nacional e internacional, demonstrando preocupação na formação completa de seus acadêmicos bolsistas.

Também organiza eventos, como é o caso do SAAMA (Seminário Amazonense de Atividade Motora Adaptada), realizado há 13 anos pelo PROAMDE e oportuniza a participação, tanto de acadêmicos quanto de profissionais formados, para apresentação de pesquisas e relatos de experiências na área da formação de professores e na atuação com pessoas com deficiência<sup>8</sup>.

O principal trabalho do PROAMDE é o desenvolvimento de atividades que estão relacionadas à pessoa com deficiência, seja esta de ordem física ou cognitiva, o que possibilita aos acadêmicos a realização de atividades físicas totalmente adaptadas a esse público. Porém, como o trabalho é direcionado à atividade física para pessoas com deficiência, o acadêmico encontra-se imerso na educação inclusiva, consequentemente nas diretrizes voltadas à Educação Especial. Isso proporciona maior aprendizado para as questões da escola e da inclusão de alunos com deficiência nas turmas comuns de EF, contribuindo, desta forma, para sua atuação, também, em ambiente escolar.

O PROAMDE também realiza vários outros eventos além daqueles voltados ao aspecto científico, que, em sua maioria, está direcionado a prática de atividades físicas, como é o caso da Campanha do Respeito, uma das atividades mais antigas do Programa, cujo objetivo é conscientizar as pessoas da sociedade em geral sobre a importância do respeito à pessoa com

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Dados coletados no site oficial do PROAMDE (proamde.ufam.edu.br).

deficiência. Nesse intuito, são realizadas várias ações como caminhadas, arrecadação de materiais de uso pessoal, alimentos, cadeira de rodas, visitas a escolas e locais públicos, para que sejam disseminadas informações sobre a importância de se respeitar o próximo (site do PROAMDE).

Outra atividade desenvolvida pelo PROAMDE são os PARAJOGOS, que são jogos para pessoas com deficiência, organizados e realizados pelo PROAMDE, com a ajuda dos bolsistas acadêmicos e de toda a coordenação do Programa. Estes Jogos têm o objetivo de socializar as pessoas com deficiência ao mesmo tempo que visa oportunizar a estes o desenvolvimento de práticas esportivas adaptadas a pessoa com deficiência.

Essa atividade possibilita aos acadêmicos uma grande experiência no que se refere, dentre outras coisa, à organização de eventos esportivos, atividade fundamental para a formação dos futuros professores de EF, principalmente na escola, uma vez que a realidade escolar é a de inclusão de alunos com deficiência em atividades físicas e esportivas junto a alunos não deficientes. Assim, ao participar na organização desses jogos, os discentes terão a oportunidade de se preparar para enfrentar este desafio na escola.

[...] o esporte como um elemento cultural dentro da educação, oferece oportunidades e a busca de igualdade de participação como premissa de um processo democrático do esporte. Assim, ele organiza seu universo de sujeitos em função de alguns fatores como: idade, gênero, deficiências, hereditariedade e velocidade de aprendizagem, permitindo assim, a condição de praticante participante, independentemente de seu grau de deficiência física, mental e social (STUCCHI, 2007 apud GUIOTI et al, 2014, p. 3).

Como vimos, o esporte pode oportunizar a participação de pessoas com deficiência, motivando-as na busca de melhorias em sua qualidade de vida, fazendo com que muitos sintam mais prazer e vontade de viver. No PROAMDE, sabe-se que a maioria dos participantes nunca havia sequer participado de um esporte, quiçá de uma competição. Deste modo, os movimentos desportivos não devem ser compreendidos apenas como meros gestos motores, mas, sobretudo, como ações carregadas de desejos, sentidos e significados, que só podem ser analisadas diante de um contexto mais amplo das ações humanas (MATOS, 2006).

Sempre foi objetivo do PROAMDE estreitar as relações entre pessoas com deficiência com pessoas sem deficiência, bem como estimular os acadêmicos do curso de EF para a atuação profissional com este público, a fim de que estes possam compreender o real sentido de se desenvolver atividades adaptadas e inclusivas, considerando diversas deficiências.

É sabido que realizar atividades físicas e esportivas com alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência, representa um grande desafio a ser enfrentado pelos professores de EF na escola, pois, neste caso, o trabalho não é de adaptação para atender somente pessoas com deficiência, como é feito no PROAMDE; na escola, a proposta é inserir o aluno com deficiência nas aulas regulares de EF juntamente com alunos sem deficiência, desenvolvendo, de fato, o trabalho de inclusão, procurando evitar que este se sinta isolado e apenas presente nas aulas, mas sem participar efetivamente destas.

O trabalho de inclusão de alunos com deficiência é uma determinação legal e perpassa também aos cursos de formação de professores, pois, sob a perspectiva da Educação Inclusiva para a formação de professores da Educação Básica, fica instituído de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que as instituições de ensino superior precisam incentivar e fomentar uma formação docente direcionada à diversidade e aos conhecimentos específicos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (BRASIL, 2002).

Após essa breve explanação sobre a formação das aulas de EF no Brasil, buscaremos apresentar na próxima Seção as principais Matrizes curriculares que organizaram, os cursos de formação de professores de EF, que Neto et al (2004) destacam como sendo os quatro marcos fundamentais para o processo histórico da EF brasileira, que são: a constituição do "campo" EF no ano de 1939, a revisão do currículo em 1945, a elaboração de um currículo mínimo e a formação pedagógica no ano de 1969 e a importante diferenciação entre bacharelado e licenciatura que ocorreu no ano de 1987.

Além disso, faremos a discussão acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a partir das resoluções n.01/2002 e n.02/2015, bem como as resoluções n.07/2004 e n.06/2018 voltadas ao curso de formação de professores de Educação Física.

3.2 – A Formação inicial dos professores de Educação Física na organização curricular de 1939, 1945, 1969, 1987, 2004 e 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015 e sua relação com a Educação Especial e Inclusiva.

[...] o currículo é concebido como fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. O currículo pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sociocultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais, e por excessiva carga de disciplinas obrigatórias com grandes vínculos de pré-requisitos (TAFFAREL; LACKS; JUNIOR; et al. 2006, p.162).

Ao se falar em organização curricular, é importante entender o contexto histórico e social em que estes são idealizados e executados, pois independente da profissão que se deseja seguir, torna-se fundamental analisar o interesse social e político da sociedade na qual este profissional está inserido, para que questões inerentes ao processo de formação sejam levantadas e debatidas, principalmente pelas instituições responsáveis pela formação desses profissionais.

Com relação aos cursos de formação de professores de Educação Física, quase sempre a ênfase dada em suas matrizes curriculares foi mais em função dos aspectos biológicos e fisiológicos do homem, ou seja, voltadas à promoção da saúde e à prática esportiva para a criação de novos atletas. Deixou-se transparecer a impressão de que os profissionais que se formam nessa área, devem apenas conhecer o homem em seu aspecto unicamente físico-orgânico, ignorando-se, quase que completamente, a compreensão do homem de maneira total, em seus aspectos social, afetivo, cognitivo, psicomotor e cultural (BRACHT, 2010).

Infelizmente, muitas matrizes curriculares ainda apontam para a formação de um determinado profissional voltado apenas para a supervalorização do "adestramento" físico dos alunos, com certa displicência aos demais aspectos do desenvolvimento integral, fortalecendo, desta maneira, a criação de profissionais menos reflexivos e críticos (LOUZADA, 2017).

"[...] a grande queixa de alguns professores atuantes em sala de aula é sobre a falta de equidade entre a formação que recebem no Educação Superior e o tipo de educação que lhes é pedido que desenvolvam" (LOUZADA, 2017, p. 31).

O reflexo de tal formação é visto na atuação destes profissionais na escola, onde o desenvolvimento das aulas práticas, quase sempre, ocorre de modo tecnicista, piorando a situação quando se observa esta prática em quase todos os níveis de ensino da educação básica, no qual se prega a segregação dos menos aptos durante as atividades práticas e, em muitos casos, não se faz distinção destas atividades por faixa etária, extrapolando os limites do desenvolvimento corporal e negando a maturação biológica e cognitiva das crianças (CASTELLANI, 1990).

Assim, o ideal seria uma formação em EF que tivesse como base uma teoria que vislumbrasse o ser humano como um ser social e cultural, que se encontra em constante processo de desenvolvimento. Essa formação seria de fundamental relevância para uma futura atuação, coerente com as especificidades da área numa correlação com os sujeitos sociais.

A disciplina EF esteve presente nas instituições escolares desde o século XIX, porém os cursos de formação universitária voltados a professores de EF, organizado em instituições civis,

só teve início na década de 1930, concomitante aos currículos de formação oficial de professores, que foram posteriormente reestruturados nos anos de 1945, 1969 e 1987, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área (BRASIL, 1997).

Trazendo um pouco de aspecto histórico sobre tais matrizes curriculares, é importante afirmar que o período correspondente entre os anos de 1932-1945 foi denominado de Era Vargas, momento em que a EF sofreu as primeiras estruturações em termos profissionais e iniciou o processo de luta pelo seu espaço na sociedade. Principalmente, depois que a Constituição de 1937 a tornou uma disciplina obrigatória nas escolas, buscando legitimá-la e reconhecê-la perante a sociedade, bem como a seus profissionais. A partir desse momento, vão surgir algumas exigências e reivindicações relacionadas à profissão, principalmente no que diz respeito à organização do currículo mínimo dos cursos de graduação em EF (EDUCAÇÃO FÍSICA, 1940).

Entretanto, é importante registrar que o primeiro programa civil voltado à formação em EF que se têm notícia é do estado de São Paulo da Escola de Educação Física, criada em 1931, mas que só teve seu funcionamento iniciado em 1934<sup>9</sup>, do qual apresentava a seguinte proposta de programa:

Estudo dos processos Estudo da vida humana em pedagógicos e de seus aspectos celular, anatômico, funcional. mecânico, preventivo **EDUCAÇÃO FÍSICA** Estudo dos exercícios motores Estudo dos exercícios físicos (SABERES) artísticos da infância à idade madura Estudo dos fatos e costumes Formação Profissional relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios Estudo dos exercícios motores físicos e motores lúdicos e agonísticos Instrutor de Professor de Ginástica Educação Física

Figura 3 – Proposta de Saberes do Programa de EF de 1934 da Escola de EF de SP\*

NETO, p. 115, 2004).

\_

<sup>\*</sup>Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.115, jan. 2004

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> "Instalada em 1 de agosto de 1934, a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo já formou duas turmas de Instrutores de Ginástica e uma de professores de Educação Física. Os instrutores de ginástica recebem, num ano de curso, os ensinamentos básicos, quer teóricos, quer práticos, para ministrarem o ensino e a prática da fisiocultura. Mas, para alcançarem o título de professores de educação física precisam estudar mais um ano, saindo da Escola, então, habilitados a serem verdadeiros diretores de educação física, nos colégios ou clubes esportivos" (EDUCAÇÃO FÍSICA, 1936, p. 77 IN: SOUZA

Nessa proposta, é notória a formação de dois profissionais, um voltado para a Escola, que seria entendido na perspectiva atual como Licenciado em EF, e uma outra formação que seria o equivalente atualmente ao Bacharel em EF. Na prática, funcionava basicamente como um curso técnico, pois para a formação do instrutor de ginástica era necessário apenas cumprir um ano de curso, o que já representa um tempo bastante reduzido quando comparado aos cursos superiores. Caso este profissional quisesse, além de ser instrutor, também possuir a formação de professor de EF, assim mencionado na estrutura pedagógica de 1934, este deveria cumprir mais um ano de curso, especificamente direcionado ao trabalho mais pedagógico para atuação nas escolas. Assim este profissional estaria habilitado a atuar nas duas áreas da EF.

Algo importante a ser destacado, é que nessa proposta curricular não havia nenhuma disciplina voltada ao trabalho com alunos deficientes, apesar de ser uma estrutura basicamente de cunho fisiológico e biológico, aspectos relacionados a deficiência não são observados na proposta. De certo, devido à ausência de conhecimentos do verdadeiro objetivo dessa formação, que fica evidente ser de instrutores meramente práticos.

No ano de 1939, surge o Decreto-Lei n.1.212 de 17 de abril, que cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, que em seu Capítulo I<sup>10</sup>, Art. 1, vem trazendo determinações quanto ao tipo de profissional que se pretendia formar, além da prática da EF escolar em todo o território nacional (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1939).

A proposta pedagógica para os cursos vinha trazendo um núcleo comum, mas com disciplinas específicas para cada curso, direcionada à atuação escolhida pelo profissional, como mostra o quadro a seguir:

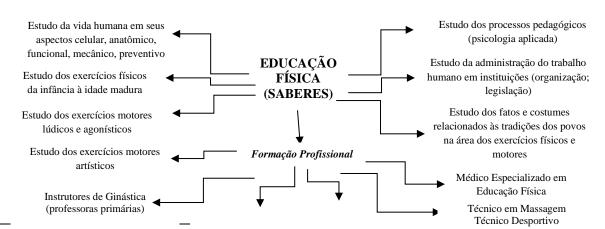


Figura 4 – Proposta de Saberes do Programa de EF de 1939\*

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup>Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que .....

a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;

b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática:

c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;

d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

Instrutor de Ginástica Professor de Educação Física

\*Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.115, jan. 2004

É importante registrar que a realização de pesquisas dentro da área da EF também era estimulada e mencionada no Decreto-Lei n.1.212, por isso os cursos que viriam a se formar a partir da promulgação desse Decreto-Lei teriam que ser bastante completo quanto a verdadeira função da EF para o país de maneira geral (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1939).

Como observado na proposta de Saberes do Programa de 1939, e que assim constava no capítulo II do Decreto 1.212, que disponha quanto à apresentação, organização e distribuição dos cursos, foram criados cinco (5) cursos voltados à área da EF<sup>11</sup>. Estes tinham um núcleo comum de disciplinas, porém algumas específicas, relacionadas à modalidade da profissão pretendida. Apenas um curso tinha duração de dois (2) anos, que apesar de ter grande inclinação para a formação de um técnico generalista, tinha o compromisso de formar um educador. Os demais cursos tinham duração de um (1) ano apenas e as disciplinas ofertadas eram basicamente todas de cunho prático.

É observado nessa proposta que também não se fazia menção ao trabalho com deficientes, já que era uma estrutura eminentemente prática, sem nenhuma disciplina que remetesse a alunos deficientes. É fato destacar que, naquele momento histórico da EF, muita coisa ainda estava se consolidando, inclusive suas próprias vertentes, assim não é difícil de se entender o porquê de não se mencionar nenhuma disciplina direcionada ao que atualmente conhecemos como Educação Especial ou EF Adaptada.

O curso superior de EF tinha a Matriz curricular composta por 26 disciplinas divididas em duas séries, este era o mais longo, com dois (2) anos de duração, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 3** – Matriz curricular do curso superior em EF\*

Disciplinas Ofertadas				
Primeira série	Segunda série			
Anatomia e fisiologia humanas	Cinesiologia			
Cinesiologia	Fisioterapia			

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup>Art. 2° A Escola de EF e Desporto ministrará os seguintes cursos:

a) curso superior de educação física;

b) curso normal de educação física;

c) curso de técnica desportiva;

d) curso de treinamento e massagem;

e) curso de medicina da educação física e dos desportos.

Higiene aplicada	Biometria
Socorros de urgência	Psicologia aplicada
Biometria	Metodologia da EF
Psicologia aplicada	Organização da EF e dos desportos
Metodologia da EF	Ginástica rítmica
História da EF e dos desportos	EF geral
Ginástica rítmica	Desportos aquáticos
EF geral	Desportos terrestres individuais
Desportos aquáticos	Desportos terrestres coletivos
Desportos terrestres individuais	Desportos de ataque e defesa
Desportos terrestres coletivos	
Desportos de ataque e defesa	

<sup>\*</sup>Diário Oficial da União • Seção 1 • 20/5/1939 • pátina 9073 • (Publicação original) • Coleção de Leis do Brasil • 1939 • página 97 • Vol. 4 • (Publicação original); disponível em:<a href="https://www2.camara.le.br/legin/fed/declei/1930-1939">https://www2.camara.le.br/legin/fed/declei/1930-1939</a>

De acordo com o quadro, vimos que muitas disciplinas se repetiam na primeira e segunda série e sua maioria era voltada para a área da Saúde, além das modalidades esportivas que compunham em ambas as séries. As disciplinas de cunho pedagógico eram bem inferiores quando comparadas às demais e, fazendo uma relação com a Educação Especial, é notório que nenhuma das disciplinas ofertadas tinha um viés para esta área. Considerando que a formação aqui era tecnicista, não é de se admirar que disciplinas inclusivas não estejam fazendo parte dessa formação.

É importante destacar que este curso era voltado à formação de professores, mesmo que recebesse uma outra denominação, porém nessa época a prática da EF escolar era eminentemente prática e tecnicista e a ideia de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, era bem distante da área.

Os demais cursos ofertados, apesar de possuírem um tempo menor que este, basicamente apresentavam-se igual, possuindo somente a nomenclatura diferente, mas as disciplinas oferecidas eram basicamente as mesmas, como mostraremos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Matrizes curriculares dos cursos superiores em EF\*

Demais Cursos Ofertados					
Curso Normal de	Curso de Técnica	Curso de	Curso de Medicina		
EF	Desportiva	Treinamento e	da EF e dos		
		Massagem	Desportos		
Anatomia e	Anatomia e	Anatomia e	Cinesiologia		
fisiologia humana	fisiologia humana	fisiologia humana			
Cinesiologia	Cinesiologia	Higiene aplicada	Fisiologia aplicada		
Higiene aplicada	Higiene aplicada	Fisioterapia	Fisioterapia		
Socorros de urgência	Socorros de urgência	Socorros de urgência	Metabologia		

Biometria	Fisioterapia	Metodologia do treinamento desportivo	Biometria
Metodologia da EF	Biometria	Organização da EF e dos desportos	Psicologia aplicada
História da EF e dos desportos	Psicologia aplicada	Ginástica rítmica	Traumatologia desportiva
Organização da EF e dos desportos	Metodologia do treinamento desportivo	EF geral	Metido da EF
Ginástica rítmica	História da EF e dos desportos	Desportos aquáticos	Metodologia do treinamento desportivo
EF geral	Organização da EF e dos desportos	Desportos terrestres individuais	História da EF e dos desportos
Desportos aquáticos	Ginástica rítmica	Desportos terrestres coletivos	Organização da EF e dos desportos
Desportos terrestres individuais	EF geral	Desportos de ataque e defesa	Ginástica rítmica
Desportos terrestres coletivos	Desportos aquáticos		EF geral
Desportos de ataque e defesa	Desportos terrestres individuais		Desportos aquáticos
	Desportos terrestres coletivos		Desportos terrestres individuais
	Desportos de ataque e defesa		Desportos terrestres coletivos
			Desportos de ataque e defesa

<sup>\*</sup>Diário Oficial da União • Seção 1 • 20/5/1939 • pátina 9073 • (Publicação original) • Coleção de Leis do Brasil • 1939 • página 97 • Vol. 4 • (Publicação original); disponível em:<a href="https://www2.camara.le.br/legin/fed/declei/1930-1939">https://www2.camara.le.br/legin/fed/declei/1930-1939</a>

É perceptível que basicamente as disciplinas são as mesmas, com exceção de algumas voltadas para a especificidade dos cursos, o Decreto-lei deixa claro que a disciplina de Ginástica Rítmica deveria ser oferecida apenas para as mulheres, o que durante muitos anos foi assim, na maioria das faculdades de EF.

Nota-se que, apesar dos cursos receberem a nomenclatura de Nível Superior, seu tempo de formação é mínimo para contemplar tal sentido, pois estavam mais voltados para cursos técnicos, principalmente por seu caráter médico e tecnicista. Obviamente era a expectativa da época, tendo em vista que os participantes dos cursos eram formados por médicos desportivos, militares e esportistas de maneira geral. Por isso, a necessidade de diplomação na área da EF, pedagogicamente falando, apenas a disciplina de História da EF poderia ser considerada pedagógica, o que fugia um pouco das características dos cursos.

Juntamente a este Decreto surge a obrigatoriedade da exigência do diploma de formação em EF para que a pessoa pudesse exercer o cargo, por isso, em 1941, criou-se a seguinte determinação:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física. Parágrafo único — A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º janeiro de 1943 (São Paulo, 1985, p.38 apud NETO e org., 2004).

Fica determinado que o profissional, para atuar em escolas e instituições de ensino superior, deve obrigatoriamente possuir o diploma de graduação em EF, mas, apesar de toda essa organização (estrutural e profissional), cinco anos após a publicação desta exigência, houve uma nova reestruturação nos programas dos cursos de EF encaminhada à Câmara para se fazer alguns ajustes.

Após cinco (5) anos da criação do Decreto-lei de 1939, encaminha-se uma nova reestruturação para organização dos cursos de graduação em EF, com o intuito de melhorar os Programas e consequentemente a formação profissional. Cria-se, então, o Decreto-Lei de número 8.270 de dezembro de 1945, dos quais alguns aspectos se repetem, mas outros sofrem mudanças radicais, principalmente quanto à configuração dos cursos (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Este Decreto, como já mencionado, traz alguns aspectos que se assemelham muito com o decreto-lei 1.212 de 1939, porém este apresenta uma mudança radical, que dará uma configuração própria a cada um dos cursos ofertados, principalmente na área dos saberes que fundamentam a profissão. Apesar da base de conhecimento apresentada pela proposta curricular de 1945 manter a mesma sequência da proposta de 1939, foi feito um redimensionamento apenas em sua organização, como exposto no quadro 7.

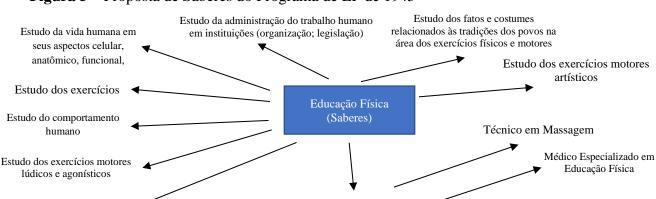


Figura 5 – Proposta de Saberes do Programa de EF de 1945\*



Algumas modif \*Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.115, jan. 2004. r diziam respeito à exigência dos pré-requisitos para candidatos ao curso de educação infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos, que deveriam ter diploma para poder atuar. Entretanto, o pré-requisito para concorrer a uma vaga para ingressar no curso continuava a ser o mesmo, ou seja, possuir ensino secundário fundamental, que era o antigo ginásio, o que caracterizava a EF até 1957, como um curso técnico, no qual não era exigido o certificado de conclusão do secundário complementar (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Um destaque a ser feito diz respeito à duração do curso de formação de professor, que passou de dois anos, como na primeira lei, para três anos, fazendo com que entre os anos de 1945 e 1968, os cursos de formação de professores ganhassem uma atenção especial, o que pode ser observado de na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de n. 4.024/61. Assim, a partir daí, para a formação de professores, passa-se a ser exigido um currículo mínimo, tendo um núcleo de matérias que oportunizasse uma formação mais cultural e profissional (BRASIL, 1961).

Outra exigência bastante significativa que tais cursos deveriam atender, dizia respeito ao cumprimento de um percentual de 1/8 da carga horária total para formação pedagógica, com o objetivo de fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador de fato, pois até então, a formação que o professor de EF tinha o deixava totalmente independente dos demais cursos de licenciatura e das áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.), enquanto que aos professores dessas outras disciplinas do então ensino de 1º e 2º graus, era exigido formação no curso de didática, 1º e para o licenciado em EF não se exigia esse curso (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Com esta modificação, o curso de EF se tornou mais pedagógico, principalmente devido à inserção de disciplinas voltadas à formação cultural e social dos alunos, além do alinhamento com as demais áreas educacionais. Apesar disso, ainda não se nota a presença de disciplinas voltadas a EE.

Entretanto, foi visto que o ensino da EF na escola não deveria voltar-se apenas para o aspecto biológico do Ser, principalmente quando se considera que este Ser em desenvolvimento é um Ser social e, assim, possui toda uma carga cultural que o auxilia em seu desenvolvimento

-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Proposta curricular de 1939.

humano. A escola passa a ser um veículo de manifestação desse ser sócio cultural e as disciplinas devem levar esse fator em consideração, de modo a trabalhar estes alunos vislumbrando sempre este fator. O que quase sempre a disciplina de EF não fazia, pois a formação dos professores dessa área sempre foi mais biológica do que social e cultural, como visto nas propostas curriculares dos anos anteriores.

Desta forma, em função da LDB (4.024/31), o Conselho Federal Educação (CFE) apresentou dois pareceres (n. 292/62 e n. 627/69) que tinham o propósito de estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, destacando que "o que ensinar" preexiste ao "como ensinar", estabelecendo um núcleo de matérias pedagógicas<sup>13</sup>

No fim da década de 1960, a partir da internacionalização do mercado, do reconhecimento do esporte como um fenômeno voltado às massas, o governo militar realiza a Reforma Universitária no ano de 1968, através da lei n.5.540, a qual apresenta um modelo de universidade científica e com atividades de pós-graduação, propondo, desta forma, um novo currículo, que vai afetar todos os cursos superiores (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Ainda na afirmativa dos autores, na década de 1960, formou-se um grupo de trabalho com a missão de repensar a formação em EF, o qual verificou que os cursos atuantes paralelos aos de professor de EF e de técnico desportivo não se mostravam eficientes e aplicáveis, pois o curso de formação do professor não apresentava as matérias de cunho pedagógico e o de técnica desportiva não havia condições de ser executado, porque muitas escolas não apresentavam o mínimo aparelhamento para manter tal curso. Ou seja, na prática não se estava fazendo o efetivo atendimento ao mercado de trabalho, no que diz respeito à quantidade e qualidade, pois além disso, continuava-se a permitir que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar de profissionais formados em EF por uma instituição de ensino superior.

O parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 119).

Então, através destes documentos do CFE, fica implementada uma nova base curricular para o curso de EF, voltada à formação de licenciatura e técnico esportivo, que veio substituir o curso de Didática do ano de 1939 por um grupo de disciplinas que receberam a denominação de matérias de cunho pedagógico. Este é o caso da Didática e Psicologia da Educação, dentre

\_

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, nos moldes dos "internatos" dos cursos de medicina.

outras mais específicas da área da EF como a recreação, sendo também modificada a carga horária e o tempo de formação, porém com características ainda direcionadas a uma concepção de ensino baseada no aspecto biológico e na racionalidade técnica como mostra o quadro abaixo:

Estudo da vida humana em seus aspectos Professor de Educação Física celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo Estudo dos exercícios gímnico desportivos em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, **EDUCAÇÃO FÍSICA** agonísticos, artístico (SABERES) Técnico Desportivo Estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da Formação Profissional educação e prática de (1.800 horas-aula) ensino

Figura 6 – Proposta de Saberes do Programa de EF de 1969\*

\*Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.115, jan. 2004.

Apesar de toda essa reorganização dos Saberes para a formação desse profissional, os resultados dessa preparação continuavam a ser questionados, pois os principais argumentos defendidos para fundamentar tal necessidade de se (re)pensar os cursos de licenciatura em EF foram principalmente por conta da necessidade urgente, bem como da importância destes se libertarem das "amarras" impostas pelo currículo mínimo. Havia novas demandas do mercado de trabalho que já estavam extrapolando os limites da escola, clamando por um outro tipo de profissional que estivesse apto a atender, de maneira competente, algumas necessidades sociais, e ainda a importância e necessidade de se pensar a EF como uma área de conhecimento específica.

Devido a esta última proposta e embates sobre o novo profissional que se buscava, foi que, em meados da década de 1980, se iniciaram algumas discussões sobre a atuação do profissional de EF no Brasil. Estas discussões resultaram em algumas sugestões, principalmente para que fossem feitas modificações na matriz curricular dos cursos, para que pudessem estar mais direcionados ao novo perfil de profissional que o mercado estava passando a exigir. Diante destas discussões, foi publicada a Resolução nº 03 de 1987<sup>14</sup> do CFE, que trazia a indicação de

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, Resolve:

que o curso fosse flexível e tivesse duas formações distintas: o Bacharel e o Licenciado em EF (BRASIL, 1987).

Deste modo, para esta resolução, foi estabelecida uma nova proposta, na qual os Saberes, anteriormente divididos entre as disciplinas básicas e profissionalizantes, que ficavam localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica, assumissem uma nova configuração, tendo como fundamento para a distribuição dos saberes da estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos, como mostra o Quadro 10.

Formação Geral: Humanística e Técnica Licenciatura em Educação Física Conhecimento Filosófico Conhecimento do Ser Humano EDUCAÇÃO FÍSICA Bacharelado Conhecimento da Sociedade (SABERES) em Educação Técnico Conheciment o Técnico Formação Profissional 880 horas-aula) Aprofundamento de Conhecimento

Figura 7 – Proposta de Saberes do Programa de EF de 1987\*

\*Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.115, jan. 2004

Outro destaque a se fazer nesta resolução encontra-se no art. 2º, o qual afirma que "<u>os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior</u>"<sup>15</sup>, e que estas devem trazer em seus objetivos o perfil do profissional que estão se propondo a formar, para tanto devem considerar como primordial os seguintes aspectos:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1°, 2° e 3° graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.);
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a autorrealização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 1º - A Formação dos Profissionais de EF será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em EF.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Resolução 03 de 16 de junho de 1987 (grifo nosso).

A partir dessa nova proposta, foi conferido aos currículos maior flexibilidade, a qual foi muito questionada durante a vigência da resolução CFE n. 69/69 referente ao currículo mínimo, transferindo a responsabilidade do CFE diretamente para as IES que ficariam responsáveis pela elaboração da estrutura curricular dos cursos. Além disso, essa resolução também trouxe alterações significativas na carga horária do curso, passando de 1.800 para 2.880 horas-aula, devendo ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, sendo esta determinação estabelecida tanto para o curso de bacharelado quanto o de licenciatura (SOUZA NETO, 1999, apud SOUZA NETO et al, 2004).

Assim sendo, diante desse dispositivo legal, a formatação desta nova proposta possibilitou uma configuração geral dos cursos de licenciatura em EF no Brasil, pois este passou a ter seus conteúdos sistematizados por blocos de conhecimento que deveriam ser compreendidos como Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico, caracterizando a transição de um modelo de formação baseada no tradicional-esportivo, focado apenas na prática esportiva, para um modelo técnico-científico, voltado a uma fundamentação de cunho mais didático-pedagógica (BETTI e BETTI (1996).

Esta reforma nos cursos de EF, no ano de 1987, trouxe uma melhor organização até mesmo para o funcionamento da área, pois atendeu às necessidades do mercado que exigia uma formação para atuação especificamente na escola e outra para as demais funções atribuídas fora do ambiente escolar, como clubes e academias.

Segundo Faria Júnior (1987, 1992), há sempre um grande debate questionador sobre a divisão entre licenciatura e bacharelado, principalmente por parte daqueles que defendem a formação do professor generalista. Para ele, a análise deve ser feita sob o ponto de vista da profissão e não da necessidade de ter um núcleo de conhecimento específico, pois o professor dito generalista é entendido como aquele profissional formado sob uma perspectiva mais humanística, com licenciatura plena em EF e que pode atuar, tanto no sistema educacional formal quanto em ambientes não-formais. Enquanto que o professor especialista, entende-se como o habilitado, o bacharel, que escolheu um segmento particular da área, como desporto, dança ou recreação, dentre outros para se especializar, baseado no conceito de uma formação mais pragmática e tecnicista.

Sobre isso, o mesmo autor questiona:

<sup>[...]</sup> A justificativa calca-se numa visão do profissional de Educação Física, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando-se amostras não representativas. Nos países pobres e subdesenvolvidos do terceiro mundo, como o Brasil, tem-se

defendido com propriedade, a formação inicial dos profissionais da área de educação, com perspectivas generalistas (FARIA JUNIOR, 1987, p. 26-27).

Em verdade, durante muitos anos, a formação do profissional de EF esteve vinculada a uma visão generalista, o que para muitos educadores parecia ser um problema, principalmente quando o professor de EF direcionava sua prática para o esportivismo, fazendo de suas aulas momentos de treinamento esportivo. Caracterizava-se, muitas vezes, como momentos de exclusão e elitismo, uma vez que se excluíam os menos hábeis e priorizavam-se os mais habilidosos para alguma modalidade esportiva, passando a ideia de que os cursos de formação de professores de EF eram voltados apenas para o tecnicismo-biológico e não humanístico-pedagógico.

É também nesse momento histórico da EF que surge a tendência científica, em que a formação do professor de EF passa a ser mais valorizada e discutida também como área científica. Nesta época, surgem cursos de mestrado e eventos científicos como congressos e seminários, fazendo surgir uma EF que vai além da formação escolar, como cita Darido (2003, p.03 apud MIOTTO 2017, p.38):

O modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 80, embora esta concepção esteja presente na sociedade de maneira quase hegemônica. É nesse momento que a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, adicionados a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola.

No bojo desta discussão, Betti (1992) fez uma análise do problema sob outro enfoque, expondo o dilema da seguinte maneira: "especialista" versus "generalista", que segundo o autor, muitos confundem com outro dilema: bacharelado versus licenciatura.

Não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1° e 2° graus. É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso proforma, um bacharelado revestido da tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas. O problema das áreas que há muito tempo distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado [...] (FARIA JUNIOR, 1987, p. 249 apud SOUZA NETO et al, 2004, p. 122).

Nessas reflexões e debates, o que mais se questiona é qual, de fato, é área de atuação do licenciado em EF, a escola, já que, para muitos, a licenciatura se apresenta como um curso mais completo, que prepara o acadêmico para atuar na escola com seus conteúdos próprios ao ambiente educacional. No entanto, o que Farias Júnior questiona é o fato de que muitos defendem a licenciatura, quando, na verdade, a EF não está diretamente relacionada ao ensino fundamental e médio, e sim ao que ele classifica como qualquer outra área em que o aluno possa futuramente encontrar um emprego, deixando muito a desejar sobre os cursos de licenciatura em EF.

A licenciatura em educação física visa proporcionar maior conhecimento sobre Educação em geral, teoria e prática da educação física nos diferentes níveis de ensino. Cabe aqui ressaltar que teoria e prática devem estar intimamente convergentes, pois ações práticas possibilitam alterações no que está posto. No entanto, uma teoria deve lhe dar suporte e sustentação, pois caso contrário seria apenas uma imitação, sem sentido e sem reflexão consciente e transformadora (BERTINI e TASSONI, 2013 p.470).

Em função dessas interpretações sobre a real formação dos professores de EF, muitos currículos, que traziam a proposta do bacharelado e da licenciatura como cursos separados, acabaram por propor uma formação de "dois em um", na qual se mantinha praticamente a mesma estrutura anterior à Resolução n. 3/87, mas conferiam-se os dois títulos através de uma formação concomitante, baseado nas 2.880 horas (FARIA JUNIOR, 1987 apud SOUZA NETO et al, 2004).

Como encaminhamento para a solução desses problemas, "num contexto de difícil empregabilidade", propõe-se o resgate da "reunião da formação, conferindo um único título de conclusão – graduação em educação física – apostilando-se a(s) subárea(s) de aprofundamento de opção do graduando (em função daquelas oferecidas pela IES) (FARIA JUNIOR, 1987, p. 5 apud SOUZA NETO et al, 2004, p. 123).

Desta forma, no fim daquele século, a partir das publicações feitas pela LDBEN n. 9.394/96, e da lei n. 9.696/98 que regulamentou o profissional de EF, vislumbra-se o surgimento de um novo desenho curricular para a educação como um todo e um novo delineamento das intervenções profissionais da EF, marcados por um fenômeno conhecido como "profissionalismo". Teremos agora dois profissionais da mesma área, mas com atuações diferentes, um direcionado apenas para o ambiente escolar, seguindo as recomendações feitas pela nova LDBEN, e o outro voltado a uma atuação geral fora da escola, o qual fora denominado de bacharel em EF.

No bojo de tais discussões, Nunes e Rúbio (2008) construíram um quadro analítico dos currículos dos cursos de EF objetivando traçar um perfil evolutivo da histórica destes até os

dias atuais, pois de acordo com as autoras, o currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, como demonstra no quadro a seguir anexado:

**Quadro 5 -** Síntese das principais modificações nas características do currículo em uma escala de evolução cronológica\*

Escala	Características do Currículo
cronológica	
Século XVIII	Enfatizava-se a prática de exercício como modo de controlar os corpos e interferir na personalidade do homem.
1920	O currículo tencionava constituir identidades para assumir posições de sujeito patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria.
1930 a 1950	No currículo da Educação Física fica clara a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico.
Primeira metade do século XIX – Escola Nova	Jogos foram introduzidos às práticas da Educação Física e o curso visava a formação do cidadão acima das questões políticas.
1950 a 1960	Preconizava o esporte como prática pedagógica ideal e incorporou os princípios da instituição esportiva; o esporte legitimou-se na escola como cultura e educação.
1964 a 1985 - Ditadura	Estabeleceu-se na área o currículo técnico-esportivo. O currículo tecnicista objetivava formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional
1970 a 1980	"Currículo Globalizante": Método Psicocinético (1970) – Educação pelo movimento. Visava prevenir as dificuldades escolares e garantir o desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio da relação sujeito e meio. Abordagem desenvolvimentista (1980) – fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos.
Século XXI	"Currículo Saudável": esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI – a identidade competente

<sup>\*</sup>Adaptado de Nunes e Rubio (2008) apud Louzada (2017).

Segundo as autoras, os dois últimos currículos apresentam características (neo) tecnicistas, pois demonstram que ao se referir ao tema inclusão e/ou qualidade de vida, estes promovem atividades para que todos atinjam o mesmo nível. Claro que respeitando os ritmos e as diferentes fases de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como as funções perceptivas, a fase de aplicação das habilidades motoras e níveis de saúde dos praticantes.

<sup>[...]</sup> Ou seja, diante do princípio da igualdade (sem querermos entrar na discussão do que seria igualdade), os currículos globalizantes e saudáveis, ao enfatizarem este princípio, na prática, afirmam a hegemonia de um modo de ser entendido como

universal (e necessário). Em suma, tencionam unificar as pessoas de acordo com as identidades que os grupos dominantes determinam como ideais para o funcionamento da sociedade (NUNES e RUBIO, 2008, p.67 apud LOUZADA, 2017, p.35).

Através da análise feita pelas autoras, parecia muito distante uma formação que pudesse agregar conhecimentos voltados para o ensino da EF escolar e para a promoção de saúde, perpassando por questões fundamentais como a inclusão e a prática desportiva. Então, os cursos de formação e seus currículos tinham um grande desafio pela frente: formar um profissional capaz de atender às novas exigências do mercado e, ao mesmo tempo, atender às questões escolares, como o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim sendo, diante de tantas discussões sobre a divisão entre licenciatura e bacharelado, uma das principais questões levantadas se referia à fragmentação do conhecimento, que poderia causar a desqualificação do profissional em EF no momento da sua atuação, fazendo com que este perdesse sua noção de totalidade. Desta forma, a separação passaria a representar uma formação meramente pedagógica para o curso de licenciatura e outra formação puramente técnica para o bacharelado (QUELHAS e NOZAKI, 2006).

Como argumento em defesa da diferenciação entre bacharelado e licenciatura, perpassa a questão de que ela deveria possibilitar um instrumento de operacionalização mais adequado, contanto que não se deixe influenciar pelo imediatismo do mercado de trabalho e também pelo corporativismo. Sobre isso, fazendo uma análise mais ampla, a Comissão dos Especialistas de Ensino de Educação Física (CEEEF, 1999) destacou que, a via de regra, o título de bacharel, na perspectiva e tradição brasileira, foi conferido àqueles que concluíram um ciclo de formação básica e estavam aplicados a certa área de conhecimento, como biologia, sociologia etc., o qual recebe uma sólida formação generalista e entende a licenciatura como um aprofundamento mais profissional (SOUZA NETO, 2004). Assim, com a implantação do bacharelado na EF, Farias Jr. (1987) faz o seguinte entendimento:

[...] foi cometido uma espécie de contrassenso. Desconsideramos as experiências consolidadas e consensualmente aceitas (indicadores necessários à construção da tradição, idealizamos um sentido particular sobre o que seja a formação do bacharel (como se fosse um aprofundamento de conhecimento). Negamos, portanto, a tradição. Isto significa que cometemos um equívoco de denominação que precisa ser corrigido nesse momento (p. 4, apud SOUZA NETO, 2004, p.122).

No ano de 2002, o CNE, fazendo uso de suas atribuições, torna efetiva e aprova a Resolução CNE/CP N°. 01/2002, a qual objetiva instituir as DCNs para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura e de

graduação plena, o que traria uma grande reviravolta para a formação da identidade do curso de EF (FREITAS e SCHERER, 2014).

Logo após a homologação desta resolução, ficou entendido que o curso de EF teria currículo dividido em pelo menos duas formações distintas, uma que seria voltada à escola, ou seja, à Licenciatura, e outra que estivesse relacionada aos ambientes não educacionais, o Graduado em EF. É assim que as diretrizes para os cursos de bacharelado deveriam ser construídas (FREITAS e SCHERER, 2014).

Então, no dia 31 de março de 2004, foi instituída uma nova Resolução do CNE/CES de nº 07/2004, que instituiu novas DCNs para o curso de graduação em EF, em nível superior de graduação plena, estabelecendo orientações específicas para o curso de licenciatura plena em EF<sup>16</sup> (BRASIL, 2004, p.01). Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), esta Resolução veio com a preocupação de "corrigir" certos limites existentes na Resolução CFE Nº. 03/1987, principalmente nos termos de definições, concepção do campo e organização curricular ligados ao bacharelado.

As novas DCNs trazem em seu Art. 4º orientações específicas para o curso de graduação em Educação Física, definindo que deverá, dentre outros dispositivos, "[...] assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética", como mostram os parágrafos 1 e 2 do referido art.<sup>17</sup> (BRASIL, 2004, p.01).

Por meio destas orientações, o art. esclarece o perfil de profissional que precisa ser formado, buscando desmistificar certos conceitos que, durante muitos anos, se firmaram como identidade dos cursos de formação de professores de EF, uma formação voltada apenas para as questões biológicas e fisiológicas do Ser humano, sem muitas características humanísticas e reflexivas quanto aos aspectos ensinados.

Para uma melhor organização dos cursos de graduação, a Resolução sugere que as IES estruturem seus Projetos Pedagógicos em princípios que foram estipulados no art. 5°:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

<sup>16</sup> Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> § 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente 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.

<sup>§ 2</sup>º 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.

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

A organização curricular dos cursos de Graduação passa a respeitar uma estrutura que deveria estar pautada nesses princípios, devendo se fazer presente no Projeto pedagógico da instituição, pois é sugerido a partir de tais princípios, que o graduado em EF ou bacharel, tenha uma formação mais ampla e em conivência com as necessidades sociais.

O último princípio diz respeito à articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica, deverá estar contemplado nas disciplinas do curso de graduação. Assim sendo, estes deverão definir as cargas horárias e as ementas das disciplinas desse bloco de conhecimento de acordo com o marco conceitual, as competências e habilidades objetivadas ao profissional que será formado, como prevê o art. 7 da Resolução, através de seus parágrafos 1 e 2, como mostra o quadro a seguir (BRASIL, 2004, p.03):

**Quadro 6** – Unidades de conhecimento de formação Ampliada e Específica\*

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento	§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões
Relação ser humano-sociedade	Culturais do movimento humano
Biológica do corpo humano	Técnico-instrumental
Produção do conhecimento científico e tecnológico	Didático-pedagógico

<sup>\*</sup>Resolução n° 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004, p.3).

Ao se fazer uma breve análise sobre a formação ampliada, observa-se que esta não leva em consideração a formação pedagógica em suas dimensões, transparecendo a intenção de se colocar sobre os bacharéis uma formação técnico-instrumental, como se fosse um exército de reserva para o mercado de trabalho. Apesar do curso de graduação não estar intencionado ao ambiente educacional formal, é importante entender o trabalho que este profissional

desenvolverá na sociedade, pois o bacharel atuará nos mais diversos locais com públicos variados. Assim sendo, há a necessidade de se pensar uma formação mais pedagógica, tendo em vista que este profissional também será considerado um educador, porém com atuação em locais educacionais não formais.

Para a Graduação, ou bacharelado, a prática do profissional de EF se volta para outros ambientes externos à escola, como: academias, clubes, empresas de lazer e hospitais, dentre outros. Logo, o Bacharel tem, de certa forma, sua atuação profissional limitada, não sendo permitida sua atuação nas escolas, mas para o licenciado ainda não existe nenhuma restrição legal, pois, até 2005, os profissionais que obtiveram a formação generalista ou ampliada, podiam atuar nesses locais. Sobre isso, o Conselho Federal de EF se manifestou da seguinte forma:

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (CONFEF, 2006, p. 20).

Deste modo, a divisão dos cursos remete a uma preocupação de se formar profissionais que possam atuar com a mesma atividade, mas em ambientes distintos. A Matriz curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação focavam profissionais específicos para cada local, um que estivesse totalmente vinculado aos temas educacionais escolares, e outro que atendesse ao público externo. Acredita-se que com essa divisão a EF passa a ter nova identidade, uma de características mais pedagógicas e outra mais voltada à qualidade de vida e saúde.

Quanto ao atendimento a pessoas deficientes, esta resolução vem trazendo em seu art. 7°, orientações para que os cursos de formação de bacharéis atuem neste segmento, como prevê o seguinte parágrafo:

§4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, p.3).

Como afirma um trecho deste parágrafo, "[...] no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física", fica claro que os cursos de formação desse profissional devem inserir tais questões em suas disciplinas. Assim, foi criada uma única disciplina voltada

ao trabalho com pessoas deficientes, que para o curso de Graduação, foi direcionado à prática do esporte adaptado.

Infelizmente, o que se verifica na organização dos cursos quanto aos temas em destaque no parágrafo 4º é pouca ou quase nenhuma relação destes nas demais disciplinas que compõem a matriz curricular, o que, em nosso ponto de vista, seria imprescindível haver pelo menos uma unidade dentro de cada disciplina que fizesse destaque, principalmente ao trabalho com pessoas deficientes, pois o proposta da Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão, pressupõe que as atividades para alunos deficientes ocorram junto com a de alunos não deficientes, e não uma adaptação destas para atender a estes alunos separadamente.

Entretanto, também é importante se fazer um destaque, que no caso dos cursos de Graduação, é possível a atuação desse profissional apenas com grupos deficientes, assim a disciplina de EFA se torna suficiente, diferente do que ocorre com o curso de Licenciatura, que é um trabalho de abrangência maior, em que o ideal seria o trabalho de inclusão mesmo.

Esta resolução também trouxe orientações quanto à relação teoria e prática, assegurando em seu art. 10°18 essa indissociabilidade, "[...] por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares" (BRASIL, 2004, p.4).

A resolução anterior (n. 03/1987) já trazia a prática do Estágio em seu art. 5°, que era previsto tanto para o curso de licenciatura quanto de bacharelado, o que não se fazia menção era quanto às práticas de atividades complementares como parte indispensável para a relação teoria e prática destes profissionais, como está descrito no parágrafo 3°, do art. 10° da resolução 07 de 2004.

Sobre as práticas de atividades complementares, é importante destacar a grande relevância dos projetos e Programas institucionalizados para contribuir na formação do discente, principalmente nos cursos de formação de professores, pois a participação dos acadêmicos nessas atividades, durante seu processo de formação, oportunizará a ele um contato

<sup>18 § 1</sup>º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

<sup>§ 2</sup>º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. - o caso da Înstituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7°, § 1° desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

<sup>§ 3</sup>º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

<sup>§ 4</sup>º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

mais próximo do objeto de trabalho, ou seja, o público ao qual este está se preparando para atuar.

Deste modo, observa-se que esta resolução trouxe modificações importantes para os cursos de formação de professores de EF, deixando bem claro qual seria a missão das IES para o mercado de trabalho na área da EF, tanto escolar quanto não escolar. No entanto, é fundamental destacarmos que as diretrizes representam apenas orientações para a construção dos currículos dos cursos superiores, pois a LDB de 1996 apresenta, em seu texto, a questão da autonomia universitária. Desta forma, a resolução n.07, de 2004, afirma em seu art. 6º que:

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

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades (BRASIL, 2004).

### E segue afirmando que:

[...] - Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e 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 (BRASIL, 2004).

Podemos, deste modo, entender que a intervenção realizada nos campos citados na resolução é de pertencimento de todos os Graduados em EF, sejam estes licenciados ou bacharéis, a única diferença a se fazer é a de que na escola básica, só os Licenciados podem atuar. É importante destacar que após as orientações previstas na resolução n.07/2004, ainda vieram muitas discussões e até alterações referentes à formação de professores de EF licenciados e bacharéis, mas, na prática, as coisas se mantiveram desta forma, com orientações para que as IES construíssem matrizes curriculares específicas para atender as duas formações.

Estas modificações tomaram proporções ainda maiores, após a substituição da Resolução do CNE/Conselho Pleno (CP) nº 1/2002 que estabelecia as DCNs voltadas à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura e de graduação plena, pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata da formação inicial de professores em nível superior de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como de formação continuada.

Devido às grandes discussões e debates sobre a qualidade do ensino em nosso país, é importante frisar que essa nova Resolução apresenta um elemento novo e diferente em relação à anterior, pois esta procura enfatizar também a formação continuada dos professores da Educação Básica, entendendo-a como um elemento fundamental para o melhor desempenho do exercício profissional.

Para Scheibe e Bazzo (2013 apud VOLSI, 2017), em decorrência dos pressupostos e orientações advindas das DCNs de 2002, surge a exigência de uma reestruturação na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, aliado a isso, a necessidade de se fazer mudanças na concepção dos formadores. Sendo assim, as IES passaram a discutir e fazer reformas nas estruturas curriculares destes cursos, com o intuito de atender às normas legais.

É importante se fazer um destaque, que esse processo de reestruturação dos cursos para que fossem atendidas todas as Diretrizes propostas pela resolução de 2002, foram constituídos por um longo processo, cercado por ações que deveriam ser desenvolvidas e em sua maioria, não dependiam unicamente das instituições formadoras, mas também das políticas e ações de iniciativa da União, o que sempre se apresentou como um grande entrave. Assim, a resolução de 2015 teve como meta reorganizar as Diretrizes da antiga resolução, apresentando novos elementos que viessem melhorar a qualidade do ensino e da educação básica de nosso país.

Desta forma, a resolução n.02 de 2015, traz em seu Cap. V as Diretrizes para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, de forma a estruturar e organizar seus currículos, afirmando, em seu Art. 13º que:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p.11).

Diante do exposto, os cursos deverão seguir uma única estruturação em nível nacional, de modo que tal organização perpassa por questões que vão desde o número de horas necessárias ao comprimento da formação docente, até os componentes curriculares que devem estar contemplando em suas matrizes curriculares, considerando aspectos legais relacionados

ao estágio supervisionado, bem como as práticas pedagógicas, sendo-lhes atribuídos carga horária compatível com tais atividades, como decretado em seus parágrafos 1 e 2<sup>19</sup>.

Sabe-se que sempre houve discussões em torno da formação de professores no Brasil, mas o processo geralmente é lento e depende de vários fatores para que as ações discutidas possam ser efetivadas. Um exemplo disso é esta Resolução, apesar de ter sido aprovada e publicada no ano de 2015, a Comissão bicameral, composta por membros da Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CESCNE), já vinham discutindo essa matéria desde o ano de 2004. Porém, durante doze anos, houve vários titulares do Ministério da Educação, o que implicou em diversas mudanças na equipe das secretarias executivas e dos órgãos vinculados ao MEC. Além disso, várias foram as recomposições da Comissão Bicameral de Formação de Professores (CBFP), sendo designadas pelo CNE. Tais mudanças, apesar de necessárias e comuns para o longo período, retardaram um pouco a idealização e aprovação do documento (AGUIAR, 2015 apud VOLSI, 2017).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, no que diz respeito às suas considerações preliminares, vem destacando, dentre outras questões, a necessidade de uma consolidação das normas nacionais voltadas à formação de professores da educação básica (nos níveis e modalidades), além da superação da fragmentação de políticas públicas, a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a necessidade de se fazer uma articulação entre as DCNs para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior e as DCNs da Educação Básica, sendo tais fatores indispensáveis para o projeto nacional da educação brasileira (BRASIL, 2015b apud VOLSI, 2017).

Sobre tal DCNs, Volsi (2017) elaborou um quadro explicativo de como se encontra no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, distribuída em oito capítulos, a saber:

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

<sup>§ 2</sup>º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos, específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Quadro 7 – Resumo da Resolução CNE/CP nº2/2015 elaborado por Volsi (2017) \*

Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a		
formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica		
para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.		
Capítulo I	Disposições Gerais	
Capítulo II	Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base	
	Comum Nacional	
Capítulo III	Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada	
Capítulo IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível	
	Superior	
Capítulo V	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível	
	Superior: Estrutura e Currículo	
Capítulo VI	Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério	
Capítulo VII	Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização	
Capítulo VIII	Das Disposições Transitórias	

<sup>\*(</sup>BRASIL, 2015b).

Para a autora, essa Resolução se difere em muitos aspectos das DCNs de 2002, principalmente quanto à formação dos profissionais da educação, pois não enfatiza o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores. Busca, de fato, destacar muito mais a formação inicial e continuada, a partir de uma ampla compreensão e mais contextualizada da educação, cujo objetivo é assegurar a produção e difusão do conhecimento, bem como a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, de maneira que venha a garantir os direitos e objetivos de uma aprendizagem com melhor qualidade.

Volsi (2017, p. 1512) deixa claro que "[...] é a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão definidos de forma objetiva, os direitos e objetivos de aprendizagem", portanto, somente após o total estabelecimento da BNCC, que os cursos de formação de professores, terão que observar o que está sendo estipulado como base para as devidas áreas de conhecimento, para que os mesmos possam se adequar às novas demandas e perfil dos professores que atuarão na educação básica do País. Inclusive, devido a essa situação, muitas IES ficaram protelando a reestruturação de seus cursos de licenciatura por estarem aguardando a efetiva publicação da BNCC e da instituição do SNE que é responsável em definir e regulamentar o regime de colaboração na organização da política nacional de formação e valorização dos professores no Brasil.

O capítulo II da Resolução destaca, em seu Artigo 5°, a formação dos profissionais do magistério para a educação básica em consonância com a BNCC, definindo que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015a apud VOLSI 2017, p. 1513).

Desta forma, acredita-se que tal formação poderá ocorrer no momento em que houver uma articulação sistemática entre a organização e estruturação dos cursos de formação de professores pelas IES e a Educação Básica. Com relação a isso, algumas ações já são desenvolvidas, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Entretanto, é importante mencionar que o referido programa, infelizmente, não atende a todos os alunos dos cursos de licenciatura e o que se intenciona com as novas DCNS é oportunizar uma interação de modo mais intensificado entre os cursos de licenciatura de nível superior e a educação básica, favorecendo, assim, o estreitamento dos futuros professores com a prática educacional.

Assim sendo, a Resolução n.02 de 2015 traz determinações para os profissionais da educação básica, deixando claro que as IES devem estar cientes desse objetivo e buscar caminhar junto a BNCC para que a educação do país atinja melhores níveis de qualidades. Os encaminhamentos propostos a partir de seus artigos vem no sentido de formar uma demanda de futuros profissionais da educação que atendam a um novo modelo educacional vigente e, para tanto, são sugeridas ações que devem ser seguidas pelas IES para que os cursos de formação de professores estejam alinhados a uma determinada meta nacional.

Quanto à formação de professores de EF, obviamente que também deverá sofrer adequações, principalmente o curso de licenciatura, pois a disciplina de EF faz parte da matriz curricular da educação básica como componente curricular. Assim, os cursos de licenciatura em EF também passarão por modificações que ainda serão discutidas a nível de IES.

Na verdade, o debate sobre a profissão e o profissional de EF já ocorre desde as novas determinações feitas pela reforma do ensino médio, através da lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, que, para muitos críticos, desobriga quase completamente a presença da disciplina de EF nas escolas de ensino médio.

A referida lei apresenta transformações bastante perceptíveis no campo da organização didática da área, principalmente no que se refere aos seus conteúdos, o que nos leva até a refletir que os conhecimentos específicos da EF podem ser abordados por outras áreas disciplinares,

mas não como uma possibilidade de interdisciplinaridade, mas sim como algo menos relevante, o que parece estar sendo encaminhado pelo referido dispositivo legal.

Então, diante destas impressões, muito se discute sobre o verdadeiro papel da EF no ambiente escolar, especificamente no ensino médio, pois muitos questionam sua relevância pedagógica para este segmento da educação básica, fazendo ecoar tais opiniões por toda a sociedade, que, em determinados momentos, parece retroceder a tempos remotos, quando os pais questionavam a necessidade de seus filhos participarem das aulas de EF. Assim, algumas IES buscam fazer parte desse debate, trazendo a sociedade civil e os principais órgãos responsáveis pela educação básica para dentro das universidades, com o intuito de juntos chegarem a uma formação que possa atender às demandas da sociedade no que se refere à formação de professores.

No final do ano de 2018, foi criada a resolução n.06 que institui as DCNs dos Cursos de Graduação em Educação Física, apresentando uma organização diferente das resoluções anteriores, como pode ser identificado já em seu art. 5°:

Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

De acordo com esse direcionamento, os cursos de EF devem organizar suas matrizes curriculares de modo que exista uma primeira etapa comum a todos que ingressarem no curso. Esta etapa, como mostra o artigo citado, deverá contemplar carga horária de 1.600 horas, com disciplinas comuns a todos. Concluída esta etapa, aproximadamente no 4º período de formação, os acadêmicos deverão assinar um documento, emitido pela instituição, em que serão informados da divisão dos cursos, para que estes possam passar para a outra etapa, denominada de específica, que também deverá ser desenvolvida com carga horária de 1.600 horas, porém, nesta etapa, os graduandos irão adquirir conhecimentos específicos do bacharelado ou da licenciatura separadamente.

É importante ressaltar que, durante muitos anos, os cursos de formação de professores de EF estavam direcionados a uma única formação, de licenciatura. Somente com a Resolução do CFE n.03/1987 que se ventilou a possibilidade da fragmentação dos cursos, sendo criado o

curso de Bacharelado em EF, que só veio a se intensificar no final da década de 1990, através da aprovação da lei 9.696/1998 que criou a figura do profissional de EF, do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os sistemas CREFS (Conselhos Regionais de Educação Física). Assim sendo, a ideia de divisão da área entre bacharelado e licenciatura surge ainda na década de 1980, mas sempre foi considerada facultativa para muitas IES a criação de dois cursos. Então algumas resolveram oferecer apenas o bacharelado e outras a licenciatura, poucas são aquelas que oferecem as duas formações e estas geralmente são instituições públicas federais e/ou estaduais.

De acordo com a Resolução n.06/2018, as etapas Comum e Específicas devem oferecer aos graduandos condições plenas para escolher que caminho seguir sem se sentir prejudicado ou não contemplado para atuar na área escolhida. Deste modo, o art. 6º apresenta quatro capítulos com os conhecimentos que devem ser proporcionados nesta etapa, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 8 – Etapa Comum: Conhecimentos propostos\*

Capítulos	Conhecimentos Propostos
I	Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do
	fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
II	Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da
	motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a
	exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor,
	psicologia do esporte e outros);
III	Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de
	conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas
	de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental -
	planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e
	outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
IV	Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a
	exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de
	prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças
	individuais e outros.

\*Res. N.06/2018 (BRASIL, 2018).

De acordo com o artigo explicitado, as áreas de conhecimentos descritas nos quatro capítulos, se comparadas as matrizes curriculares vigentes dos cursos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado de algumas IES, encontra-se praticamente inalterada em ambos os cursos, o que, de certa forma, facilita a integração da proposta da Resolução. Assim, as IES só precisarão mesmo adequar os conhecimentos específicos para a segunda etapa do curso, que visa direcionar a formação do licenciado e do bacharel separadamente. A Resolução ainda faz

uma orientação, em seu Art. 8°<sup>20</sup>, quanto a algumas atividades que as instituições deverão proporcionar a seus graduandos ainda na etapa comum, preferencialmente com 10% da carga horária adotada nesta etapa.

A Resolução em destaque apresenta características de perfil profissional para ambas as formações, no caso específico da licenciatura, que é a formação de professores para a atuação na educação básica. Tais características estão descritas a partir do Cap. III, que consta de 9 Art., dentre os quais destacamos o art. 15° que descreve quais os conteúdos programáticos que o curso deve proporcionar a seus graduandos, como mostra o quadro abaixo:

**Figura 8** – Proposta de Conteúdos e Conhecimentos para o curso de licenciatura em EF da Res.n.06/2018\*



Observa-se, nesta proposta, que as áreas de conhecimentos estão bem direcionadas ao ambiente escolar, não apresentando nenhuma temática vinculada à saúde ou a áreas específicas como a fisiologia humana, como é característica de algumas matrizes curriculares, mesmo sendo para cursos de licenciatura. Nesta proposta, os temas visam à atuação desse profissional,

 $<sup>^{20}</sup>$  Art.  $8^{\rm o}$  A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais como:

a) nivelamento de conhecimentos aos ingressantes por meio de processo avaliativo e acolhimento próprio.

b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média.

especificamente, na educação básica, sendo apresentados conteúdos que até então nunca foram sequer ventilados em algumas matrizes de muitas IES. Como é o caso da Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos, que apesar de ser uma demanda antiga, nunca esteve presente nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, o que demonstra que a formação do professor de EF ainda se encontra voltada apenas para grupos urbanos de uma única comunidade étnica.

Outro destaque a ser feito nessa proposta é a inclusão de disciplinas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que sempre foi um segmento da educação básica, mas que parece ter sido negligenciada nos cursos de licenciatura em EF. Durante a formação, as disciplinas abordadas são pensadas para a prática da EF na idade adulta, mas nunca voltada para a educação de jovens e adultos em ambiente escolar, apesar do EJA ser uma modalidade antiga, que teve seu início basicamente com o extinto Mobral, passando pelo supletivo, para só então se estabelecer e ganhar identidade própria com o EJA. Esta é uma realidade bastante presente em nosso país, mas ainda parece ser tratada de maneira marginalizada, uma vez que nem todas as disciplinas obrigatórias da educação básica se encontram presentes em sua matriz curricular e a EF é uma dessas disciplinas que não está contemplada em sua totalidade nessa modalidade de ensino.

A proposta da resolução n.06/2018 ainda prevê algumas atividades que devam ser inseridas nos PPC das IES, respeitando-se obviamente a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das mesmas. Estas atividades são descritas no art.16 da seguinte maneira (BRASIL, 2018 p.5):

- a) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
- b) pesquisa e estudo da legislação educacional, processos de organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo;
- c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea.

Estas atividades, basicamente, já são contempladas no curso de formação de professores de EF e nos demais de licenciatura, porém é importante registrar que muitas IES, em sua maioria da rede privada de ensino, que oferecem esta formação, não disponibilizam a seus acadêmicos tais atividades. Preferem oferecer apenas o mínimo do que as resoluções exigem, somente a atividade voltada ao ensino, quase sempre deixando a desejar as outras duas pontas do tripé universitário, ou seja, as atividades de pesquisa e extensão.

Assim, diante da análise das matrizes e resoluções citadas, podemos perceber que IES que oferecem os cursos de formação de professores de EF, vem, ao longo destes anos, tentado se adequar às novas realidades e necessidades exigidas pelo mercado educacional, principalmente no que se refere à dimensão pedagógica, voltada exclusivamente ao ambiente escolar. Buscam fazer um equilíbrio entre as disciplinas biológicas e desportivas com as disciplinas humanas e pedagógicas, esperando assim que quem vai de fato atuar nas escolas não seja atleta, mas, acima de tudo, professor.

# SEÇÃO 4

### Atividade docente a partir dos pressupostos da racionalidade e seus contextos

Nesta Seção, buscaremos apresentar algumas ideias a partir dos pressupostos da racionalidade e seus contextos referentes à profissão docente, fazendo uma discussão sobre a racionalidade técnica, prática e crítica do professor. Esperamos, com essas discussões, aprofundar a questão da formação docente no Brasil, bem como o perfil do profissional que se encontra atuando em nossas escolas, tendo como pano de fundo para esse debate a inclusão de alunos deficientes nas aulas de EF escolar.

Trazer para discussão a racionalidade e seus contextos na atuação docente, leva-nos a fazer vários questionamentos, que se iniciam ainda na fase de formação do professor, quando o mesmo adquire conhecimentos teóricos e técnicos que o possibilitam ser professor. Tal fato se dá porque até o seu fazer docente é estabelecido pelos sistemas educacionais que, através de suas determinações, quase sempre impossibilitam este professor de refletir sobre sua ação, retirando dele o que Contreras (2017) considera de suma importância para um professor: sua autonomia.

Sobre esta autonomia, o autor entende ser uma qualidade inerente ao fenômeno educativo e não apenas uma qualidade profissional. Esta autonomia reside no fazer e ser professor, ou seja, na consciência sobre o que é ser docente, fato bastante complexo para alguns educadores, principalmente nos dias atuais, em que muitos escolhem ser professor apenas por lhes parecer ser uma das profissões mais simples, tendo em vista que todos nós um dia fomos ensinados por alguém. Este fato, para muitos, é requisito suficiente para essa escolha.

O debate de Contreras sobre a questão da autonomia do professor já se destacava nos meados dos anos de 1970, quando fez destaque à depreciação da atividade docente, que aos poucos era substituída por uma racionalidade técnica, pautada no saber fazer, sem reflexão da ação autônoma do ser docente.

De acordo com seu pensamento, a autonomia do professor ainda estava bastante distante, principalmente devido ao fato de que este deve seguir os pressupostos de um sistema educativo que valoriza sua atuação pela sua produtividade, representada através do índice positivo de aprovação de alunos e efetivo cumprimento das tarefas estabelecidas por este mesmo sistema.

O professor só poderá ser, de fato, autônomo, quando expuser seus posicionamentos críticos sobre os conteúdos ministrados e sobre suas avaliações, bem como refletir criticamente

sobre suas aspirações e visão de mundo dentro de suas experiências, o que Contreras (2017) denomina de qualidade educativa. Nas palavras dele: "[...] somente com a autonomia para por em jogo esses saberes da prática, o professor poderia desenvolver sua própria compreensão sobre o trabalho que exerce e, se for o caso, criar novos saberes capazes de transformá-lo [...]" (CONTRERAS, 2017, p. 329).

De fato, caberia ao professor escolher criticamente seus conteúdos, aplicar da maneira que melhor atendesse à necessidade do aluno suas avaliações, expor aos alunos seus conceitos de mundo baseado nas suas experiências enquanto docente. No entanto, o que vemos, cada vez mais presente atualmente, é uma espécie de subserviência dos serviços prestados pelo professor. Ele está pautado numa repetição pouco reflexiva e crítica das práticas educacionais, quase sempre impostos pelo sistema educacional, que lhe exige uma postura submissa e menos autônoma em suas funções, forçando-o a desempenhar boa parte de suas atividades apenas sob a ótica da racionalidade técnica.

Ao desempenhar suas funções tendo como base somente os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos em seu processo de formação, o professor tende a tornar o ensino apenas uma prestação de serviço, caracterizada por uma concepção produtivista, de fins previamente estabelecidos e definidos, reduzindo a sua figura a um especialista técnico.

Para Tardif (2018), prevalece nessa questão da racionalidade técnica do professor, as concepções de Schön (1993), de que a prática docente não deve ser desenvolvida, baseada somente em métodos ou técnicas pré-estabelecidos por teorias, pois sua prática decorre dos acontecimentos práticos, até certo ponto improvisado. Suas vivências são singulares, únicas, por isso exige deste profissional uma reflexão sobre suas ações. Só assim sua prática se tornará mais autônoma.

[...] saber ser professor exige mais do que conhecimentos externos, técnicos, antecipados pela formação. Os comportamentos, as destrezas, as atitudes desenvolvidas nas práticas reais são evidencias relevantes dos caminhos que o ensino deve seguir [...] (CONTRERAS, 2017, p. 330).

O professor não pode ser visto como um técnico que transfere apenas os conhecimentos adquiridos nas universidades ou em manuais para serem aplicados, sem considerar o contexto vivido. Deve agir reflexivamente sobre sua ação, pois só assim terá mais chance de evoluir profissionalmente, conseguindo, a todo tempo, ser capaz de refletir sobre seus atos, lhe garantindo desta maneira maior aprendizagem, tendo em vista que reflexão junto a ação são fatores fundamentais para se alcançar esse processo (SCHÖN, 1993 apud TARDIF, 2017).

O ato de ensinar vai além de questões voltadas apenas para a transferência de conhecimentos adquiridos no processo de formação docente, como afirma Freire (1996, p.23) ao dizer que "[...] não há docência sem discencia", uma vez que ambos os sujeitos envolvidos no processo não se caracterizam objetos um do outro, havendo, nesse processo, uma troca de experiências e conhecimentos. O professor não ensina sem aprender, pois, educar é um processo contínuo, que nem sempre se aprende nos cursos de formação para professores.

Diante desta discussão, Contreras (2012) destaca que a ideia daquilo que venha a ser chamado de racionalidade técnica, fundamenta-se na tese de que o profissional busca solucionar os problemas utilizando somente os conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos previamente, quase sempre em seus cursos de formação, usando soluções instrumentais. Em outras palavras, através da aplicação de métodos e procedimentos testados e que possam atingir resultados desejados por este e que, em diversos casos, não poderiam ser aplicados em determinado grupo em função de suas características particulares. Assim, a racionalidade técnica torna esse profissional apenas um mero repetidor de técnicas e procedimentos já produzidos, sem análise de sua eficácia com grupos heterogêneos.

A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo em que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial (PÉREZ GÓMEZ, 1991b, p.375 apud CONTRERAS, 2012, p. 102).

Fazendo-se, assim, uma reflexão sobre o pensamento de Pérez Gómez (1983) e Contreras (2012), referente à racionalidade técnica do professor, nos aproximamos da necessidade de repensar o processo de formação docente, principalmente quando se trata do trabalho com alunos deficientes na educação básica, dada às suas peculiaridades e especificidades.

Esta reformulação de pensamento se deve pelo fato de que muitos professores possuem um limitado conhecimento teórico-prático sobre o trabalho com alunos deficientes e estão, quase sempre, abaixo das reais necessidades deste público, caracterizando a prática docente como despreparada e obsoleta e, em alguma medida, tecnicista. Esta prática acontece por conta da escassez de formação continuada destes professores, porém, sem dúvida, a falta de autonomia para criticar o sistema e o estabelecimento de regras limitadoras de sua ação, apresenta-se como fator principal para o fraco desempenho nesta área (CONTRERAS, 2071).

Desenvolver um bom trabalho com alunos deficientes, considerando de fato um processo de inclusão e não somente de integração na educação básica, a partir do pressuposto da racionalidade técnica apenas, é desconsiderar totalmente o contexto em que se encontra a

realidade escolar. As experiências e vivências do sistema escolar devem levar o professor à reflexão de suas ações, cujas técnicas e métodos de ensino devem ser refletidos, revistos e postos à prova, dando espaço, assim, ao surgimento de novas didáticas de ensino. Contreras (2017, p. 331) afirma que é preciso conhecer a realidade para se poder trabalhar nela, usando estratégias adequadas a cada uma, pois segundo ele "[...] estratégias técnicas não podem ser analisadas apenas pelo seu mérito, mas pelo que representam como pretensões e razões educativas".

À medida que se investiga a prática docente, junto a alunos deficientes ou não, percebese a necessidade de se fazer mais estudos sobre a importância da autonomia do professor no desempenho de suas atividades, pois muitos destes profissionais refletem criticamente sobre suas atuações diante de situações cotidianas e percebem que precisam mudar essa realidade, mesmo que pareça ser imutável, diante do "engessamento" produzido pelo sistema.

Ter a consciência de se autoavaliar de forma crítica representa um passo muito importante para se alcançar um processo autônomo de aprendizagem. Agindo assim, o professor é capaz de entender que aprender e ensinar é um processo que por si só está condenado a um contínuo regime de reflexividade de sua atividade profissional e de sua identidade, sendo esta reflexividade acompanhada de uma constante decomposição e recomposição dos atores sociais inseridos neste processo, que, nesse caso, representa a figura do professor (TARDIF, 2018).

[...] como todo ator social, os professores devem fazer de suas práticas profissionais uma matéria de reflexão, para lhes dar sentido. A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade (TARDIF, 2018, p. 404).

Deste modo, há um consenso em afirmar que se deve considerar as ideias dos professores embasadas em sua prática docente, e não somente nas teorias pré-estabelecidas, sendo uma das críticas que Schön fez ao positivismo, que sempre combateu o empirismo por não o reconhecer como concreto e científico, diferente do que defendem muitos estudos das ciências sociais.

Sobre a prática docente vivenciada e experimentada de forma crítica e reflexiva, é importante destacar que não há, de fato, garantias de que todos os profissionais a realizam. Na verdade, a ideia de reflexão-na-ação não garante, em sua totalidade, uma compreensão fidedigna do que as pessoas pensam quando estão desenvolvendo suas atividades ou ação. Dessa maneira, não é possível afirmar que o processo de reflexão-na-ação surgiu por meio de saberes técnicos ou criados, da mesma forma que não se pode dizer que esta reflexão seja um diálogo com a prática (TARDIF, 2018).

Diante disto, Tardif (2018) afirma que as ideias de Schön devem ser entendidas como intuições originais, que abrem precedentes para a reflexão de problemas complexos. Segundo ele, devem ser o mais profundamente explorado e não entendido como uma fórmula teórica voltada a problemas científicos da ação e do pensamento profissional. Para ele, os estudos científicos realizados nos últimos 25 anos não trouxeram nenhum tipo de teoria acabada sobre o profissional reflexivo, ao contrário, oportunizaram mais controvérsias e definições opostas, bem como variantes diversas. Em suas palavras: "[...] não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais [...]" (TARDIF, 2018, p.404).

Queremos entender que um professor pode refletir criticamente sobre sua atuação profissional, por meio de suas vivências cotidianas, sua prática e muitas de suas técnicas aplicadas apenas sob a forma de repetição, baseada em teorias pré-estabelecidas para grupos sociais distintos. Admitir a necessidade de conhecer novos caminhos para o desenvolvimento de uma prática coerente com a realidade e com o público trabalhado, parece ser um grande passo em direção a um profissional crítico e reflexivo, que reconhece suas limitações e sua falta de preparo diante de determinadas situações, forçando-o, desta forma, a buscar novas concepções e ideologias que venham a favorecer seu crescimento enquanto profissional autônomo e consciente.

De acordo com Contreras (2012), quando o profissional atua em uma postura pautada apenas na racionalidade técnica assume uma concepção meramente produtiva sobre o ensino. Neste caso, o ensino e o currículo são entendidos como atividades direcionadas a atingir resultados ou produtos previamente estabelecidos. Tal concepção representa uma imagem préestabelecida em relação a uma determinada pessoa e entende o currículo como um conjunto de conhecimentos personalizados e estáticos, fazendo-se a separação de maneira detalhada da função e do momento da programação, do momento da realização e da avaliação. Neste contexto, a reflexão sobre outras possibilidades de ação sobre o que se ensina, não parece ter espaço.

Baseado nessa concepção, de que o professor deve assumir uma postura crítica sobre suas práticas educacionais, Freire (1996, p.19) afirma que:

<sup>[...]</sup> na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Esse é o principal problema do professor, segundo Schön (1993), se basear apenas na concepção da racionalidade técnica, pois este entende o conhecimento científico como único a ser considerado. Quando se depara com situações que não se encontram nas pesquisas e literaturas, entende aquele caso como uma mera exceção, devendo ser considerado como passageiro e que pode seguir aplicando os mesmos procedimentos já conhecidos, obedecendo algumas adaptações, o que lhe torna um profissional irredutível e difícil de ampliar sua prática docente.

A concepção técnica da prática supõe que se se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características, o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar, etc (SCHÖN, 1993, p.41).

Devido a esta postura, é que Schön (1993) apresenta uma concepção que segue práticas opostas à atuação do docente técnico, que ficou conhecida como concepção do profissional reflexivo. Esta concepção visa tratar de situações enfrentadas pelos profissionais e que não são passíveis de solução somente por meio de repertórios técnicos, pois dizem respeito àquelas atividades que fogem das convencionais, consideradas incertas, instáveis e singulares, às quais não podem ser aplicados métodos e procedimentos usualmente característicos de uma visão mais técnica, mais positivista.

Para Schön (1983), esta concepção encontra-se pautada em situações das quais devemos refletir sobre nossas ações, pois nem sempre o conhecimento que detemos está apto a encontrar respostas ou soluções para determinados acontecimentos. Assim, faz-se necessária a realização de um processo de reflexão antes da tomada de decisão sobre aquela ação, passando pelo que ele denomina de reflexão-na-ação. Como esclarece: "Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuito implícito na ação" (SCHÖN, 1983, p.56).

Assim, fazer uma reflexão sobre sua ação ajuda o profissional a evitar repetição de gestos e atos rotineiros que tendem a englobar todas as situações problemas como se fossem iguais, quando, em certos casos, são apenas semelhantes, mas que devem ser analisadas individualmente, em um contexto próprio, para que as intervenções possam ser direcionadas exclusivamente para a solução daquele problema específico. Desse modo, o processo de reflexão sobre a ação, de fato, ocorre e ajudará bastante em sua conduta enquanto profissional reflexivo e não apenas técnico.

Segundo Contreras (2012), quanto mais o profissional desenvolve uma ação estável e repetitiva, seu conhecimento se torna espontâneo, fazendo com que passe a confiar demasiadamente em sua especialização. Ademais, diante de casos que se mostram diferente dos convencionais, ou que se mostram incompatíveis com as práticas cotidianas deste profissional, é levado a fazer uma reflexão sobre seu conhecimento, estabelecendo um confronto entre seu conhecimento e a prática que deverá desenvolver diante do inesperado, de modo que possa ser satisfatória e atender às reais necessidades.

Por certo, mesmo que o profissional esteja constantemente refletindo sobre seu conhecimento aplicado em sua prática, sempre haverá situações em que terá que refletir a prática no momento em que está imerso nela, sendo este o momento em que ele deverá ter a capacidade de criar novas soluções e ações que estejam além do conhecimento técnico-prático já adquirido, conotando a verdadeira reflexão sobre a sua ação.

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente. Diante de exigências da situação incompatíveis, diante de conflitos de valor, diante da incerteza das consequências de determinadas atuações, não é só um problema de técnica que deve ser resolvido, mas do que está em jogo (CONTRERAS, 2012, p. 121).

Devido a esta afirmativa, de que quando temos um problema diferente devemos discutilo considerando suas peculiaridades, é que se encaixa a questão da situação da inclusão de
alunos com deficiência nas escolas regulares da educação básica em que a maioria dos alunos
não tem deficiência. A inclusão desses alunos, para alguns educadores, parece uma
problemática sem muita solução aparente, pois quase sempre as condições de ensino e
aprendizagem nas escolas públicas afetam os direitos tanto de alunos sem deficiência quanto
com deficiência.

Nesse aspecto, destaca-se os princípios de Vigotsky, que afirmava em seus escritos: "[...] toda criança é considerada educável [...] este princípio inclui crianças portadoras das mais profundas deficiências [...]" (DANIELS e org., 1995, p. 70). O que o autor reconhece é que as crianças necessitam ser ensinadas por professores formados e preparados para as mais diversas situações, com crianças que fogem ao cotidiano clássico das salas de aula, para que isso não se torne um problema e sim uma solução que vai além de seu conhecimento técnico, pautando-se mais no que Contreras (2012) denominará de conhecimento prático.

Contreras (2012) afirma, pautado nas considerações de Aristóteles, que existe uma grande diferença entre as atividades baseadas no conhecimento técnico com aquelas pautadas

na prática, pois as ações técnicas estão direcionadas à produção e se concentram em atividades que trazem como resultado situações que não se diferem da própria técnica; já as atividades práticas estão focadas na realização de ações que são consideradas corretas para ela própria, de maneira que seus fins não estão voltados a descrever seus produtos, e sim caracterizá-los ou qualificá-los, de acordo com sua necessidade.

Em outras palavras, assim como a técnica está baseada no conhecimento do qual deriva e menos voltada às ações humanas, a prática vai no caminho oposto, de maneira que a racionalidade técnica se opõe como a mais adequada para assuntos humanos, enquanto que a racionalidade prática está mais vinculada a estas questões, principalmente de buscar o bem e a realização para aqueles que são considerados, pela maioria, como casos sem solução aparente (CONTRERAS, 2012).

É fato afirmar que a racionalidade prática se encontra diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos professores, pois muitas de suas ações estarão pautadas em fatos já vivenciados. O que, de certa forma, facilitará a busca por resoluções que, via de regra, não se encontram em nenhum manual técnico científico, pois cada situação é única em seu contexto, como afirma Aristóteles (1985, apud CONTRERAS, 2012, p. 139):

[...] embora deva existir uma fundamentação por meio da qual se atua, é necessário o saber da experiencia, porque é o que melhor nos conecta com a prática, já que ambas se movem no terreno do particular. Como é impossível determinar, à margem das circunstâncias concretas em que transcorrerá a situação de ensino, quais as formas de ação que são expressão dessas finalidades educativas, isso exige dos professores a deliberação e o juízo profissional, ou seja, a reflexão pessoal sobre as circunstâncias particulares ante as quais se encontra e o sentido da ação que melhor expressaria os valores educativos cujas qualidades quer realizar em sua prática. Para isso valem-se e sua experiência acumulada, que constitui a base de seu conhecimento profissional, o conhecimento prático que lhes permite entender em termos do particular o que podem ser realizações de acordo com os fins.

É importante a experiência vivenciada pelos profissionais da educação, pois esta, junto ao conhecimento técnico que possui, lhe dará maiores possibilidades para a tomada de decisões assertivas em relação àquelas situações pouco mencionadas ou que se encontram fora do chamado padrão.

No entanto, também há de se destacar que não se pode garantir que o profissional guiado somente pela racionalidade prática consiga acertar em sua tomada decisão quanto à busca pelo correto e mais seguro, principalmente porque tais decisões foram tomadas em função do processo, o que não o torna imutável. Neste contexto, Contreras (2012) acredita que a melhor solução seria a reflexão retrospectiva, que permite a elaboração de significados e valores

educacionais a partir da tentativa de realizações diretamente na prática, possibilitando assim sempre novas formas de agir diante de novas situações.

Acredita-se que, deste modo, se pode desenvolver um bom trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, pois a experiência com grupos heterogêneos possibilita melhor compreensão diante de novas situações. O retrospecto já vivenciado em outras situações favorece a tomada de algumas decisões ou formas de proceder do professor, mas ainda assim, é fundamental que o mesmo esteja constantemente fazendo uma autocrítica a sua postura pedagógica, para que não incorra no erro de acreditar que detém o conhecimento necessário para atuar em qualquer situação similar, desconsiderando a particularidade e individualidade de cada uma.

A postura crítica deve estar presente em todos os profissionais, principalmente nos que trabalham com a educação, pois quando nossas experiências práticas não se mostram suficientes para solucionar determinadas situações peculiares, faz-se necessário a busca por novas possibilidades, a fim de que possamos reformular nossas práticas e posturas, bem como convicções obsoletas.

Schön (1983) afirma que uma das grandes evidências, no campo das profissões, é a presença de várias tradições, o que leva a desenvolver diferentes formas de interpretar as situações que, eventualmente, os profissionais se encontram. É devido a isto que muitos professores podem discordar diante de uma mesma situação: um grupo defender a ideia de ser um problema sem solução aparente; enquanto que para o outro grupo, a situação nem chega a ser um problema.

Um bom exemplo disso, é o trabalho com alunos com deficiência, em que as vivências e as tradições apresentam as duas situações, quando professores que viveram experiências negativas no trabalho com alunos com deficiência, passam a considerar a situação complexa e com poucas possibilidades de sucesso. Por outro lado, aqueles professores que tiveram experiências positivas e foram em busca de outros conhecimentos que não estão somente baseados nos tradicionais, certamente entendem a situação de maneira completamente diferente, acreditando que as possiblidades são infindas e passíveis de novas descobertas.

Diante disto, como afirma Contreras (2012), é preciso que o professor seja sensível diante da individualidade de cada caso, para que o mesmo possa desempenhar sua atuação o mais próximo possível da situação exposta, sendo este um processo considerado efetivamente reflexivo de sua ação. Agindo assim, este profissional poderá atuar de acordo com as necessidades de seus reais protagonistas.

Então, parece um consenso entre os pesquisadores da área educacional que o professor não deve apenas se guiar pela racionalidade técnica, por incorrer no risco de seguir procedimentos que estejam vinculados a práticas e ações pré-determinadas, o que implica na utilização de métodos e técnicas padronizados que não servirão para o atendimento de públicos heterogêneos.

Por outro lado, estar baseado somente pela racionalidade prática, também pode incorrer riscos, apesar de consideramos ser, as experiências vivenciadas, fundamental para o processo de amadurecimento profissional. Esta não deve ser subentendida como melhor nem pior que a racionalidade técnica, pois ambas necessitam caminhar juntas para que o processo de reflexão sobre a ação possa ocorrer naturalmente e, desta forma, ambas se completariam.

Apesar de parecer o mais ideal, alguns cursos de formação de professores não oferecem as duas racionalidades de forma a se complementar, quase sempre uma se sobrepõe a outra, criando uma espécie de separação entre os professores, um que seria mais voltados as teorias, sendo classificado como professor pesquisador, e outro voltado mais para o campo da prática, sendo este classificado como um mero executor das teorias aprendidas.

Faz-se necessária uma formação que atenda um pouco de cada um desses pressupostos, voltada para uma postura mais crítica e reflexiva, mas não uma simples reflexão da realidade e dos procedimentos que se voltam para a racionalidade técnica e prática. É preciso uma reflexão que possibilite a crítica das condições impostas pelo sistema educacional, que quase sempre engessa o professor, tornando-o um mero assistente e reprodutor de práticas padronizadas de ensino e avaliação.

Segundo Contreras (2012), a reflexão crítica vai além de uma reflexão como meditação, sobre as práticas e incertezas dos docentes sobre os procedimentos por estes utilizados. Como dito anteriormente, esta forma de reflexão está voltada a análise e questionamento das estruturas institucionais em que estes docentes se encontram. Sobre o significado de reflexão crítica, Kemmis (1987, apud CONTRERAS, 2012, p. 179) afirma que:

[...] refletir criticamente significa colocar-se o contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos.

Deste modo, a reflexão crítica busca fazer uma análise das condições sociais e históricas que contribuíram para a formação do entendimento e valorização da prática educativa, visando

problematizar o caráter político da prática reflexiva, que desconhece os reais contextos de diferentes situações (CONTRERAS, 2012).

Sendo assim, ser um professor crítico perpassa necessariamente pelo ato da reflexão crítica, colocando em questão processos reflexivos que visem se opor aos modelos de deformação ideológicas impostos pelos sistemas sociais e educacionais, com o objetivo de conscientizar os que se encontram diretamente envolvidos nesse processo sobre as reais situações a que são impostas.

A racionalidade e seus contextos aqui expostos pela narrativa de Contreras nos traz a possibilidade de refletir sobre a postura que devemos seguir enquanto educadores. Esta postura pode apresentar reflexos de uma formação unicamente técnica, sem muita ou nenhuma adesão às questões práticas de nossa profissão, que nos leve a agir apenas baseados no conhecimento adquirido nos meios acadêmicos, desconsiderando o contexto prático das situações cotidianas de nossa profissão.

Ou ainda, nos levar a pensar que podemos estar conduzindo nossas ações docentes, com base somente em nossas vivências práticas, que são reflexos de uma formação frágil, sem muitas convicções teóricas, o que pode nos levar a reprodução de atitudes que foram aplicadas em nós mesmos, conhecimentos quase sempre copiados dos outros e adotados como prática única por medo de nos apartamos de nossas zonas de conforto.

Na verdade, o ideal para que pudéssemos exercer com mais segurança e efetividade nossa ação docente, seria mais aproximado de uma postura crítica reflexiva de nossas ações enquanto professor de grupos heterogêneos e com realidades distintas. Infelizmente esta realidade ainda está um pouco distante, principalmente quando nos deparamos com situações que requerem novas práticas docentes e análise de situações que fogem da padronização imposta pelos sistemas educacionais. Como é o caso do trabalho com alunos com deficiência, que requer, além do conhecimento técnico-científico, o conhecimento prático de vivências com esse público e a reflexão de nossas ações, para que possamos, de fato, inserir esses alunos no ambiente escolar mais igualitário, humano e propício a sua aprendizagem, considerando suas diferenças e possibilidades.

### 4.1 A Humanização da atividade docente a partir da perspectiva de Paulo Freire.

A formação de novos docentes sempre desperta diversos sentimentos, que vão desde a perspectiva do surgimento de uma nova geração de professores, que lute pela classe, trazendo novas possibilidades para o avanço da categoria, sobretudo no que se refere a mudanças

positivas, respeito e dedicação ao ato de ensinar; além disso, também traz esperança de mudança sobre o modo de pensar de nossa sociedade sobre a importância da educação e consequentemente dos educadores, para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paulo Freire sempre foi um grande estudioso da educação e trouxe em sua fala a importância que devemos dar à educação, mas, com destaque para a atenção que devemos ter com as pessoas de modo geral. Ele sempre pregou a humanização como peça fundamental para o crescimento e desenvolvimento do homem, demonstrando que somos seres em processo de constante construção e que, por sermos seres inacabados, ainda temos chance de mudar o percurso de nossa História e da História da humanidade. Para isso, devermos evoluir ao ponto de entendermos e aceitarmos o fato de sermos seres inacabados, como tal, precisamos nos ver num contínuo processo de aprendizado, pois, segundo suas premissas, não há aprendizado acabado, tampouco docência sem discência (FREIRE, 1996).

É importante trazer para a discussão de nosso objeto de estudo, os pressupostos centrais de Paulo Freire, pois nossa temática trata exclusivamente do processo de formação de professores, que vão atuar diretamente com as mais variadas formas de personalidade de diferentes crianças, que trazem, em suas ações, a essência de sua personalidade associada ao meio em que vivem, o que os torna pessoas tão iguais em sua aparência, mas muito diferentes em seus atos. Isso representa um desafio para os professores, que deverão estimular esses alunos a buscar novos conhecimentos e crescimento pessoal, mesmo que sua realidade lhe apresente outra coisa.

A diversidade cultural de nossos alunos faz com que muitos professores acreditem que estimular novos conhecimentos é irrelevante, pois o que prevalecerá para estes alunos são os ensinamentos que sua realidade cotidiana lhe proporciona. Mas o que devemos entender é que nossos alunos acreditam que a escola pode, de fato, mudar suas vidas, estimulando-os a alçar novos voos que os levem a busca de novos horizontes. Desta maneira, ensinar esses alunos representa muito mais do que o simples ato de transferir conhecimentos, é necessário que possamos estimular a criação de novos conhecimentos, que serão produzidos por estes alunos, possibilitando a construção de uma nova vida para eles, uma nova realidade, e é neste sentido que Freire (1996, p.23) afirma:

<sup>[...]</sup> ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém...].

Foi a partir dessa premissa: ensinar inexiste sem aprender, aprender também inexiste sem ensinar, que foi possível, ao longo da História, fazer com que o homem descobrisse que tinha possibilidade de ensinar. Para Freire (1996), é importante que o professor entenda que para se ensinar, faz-se necessário ter conhecimento, assim, ele precisa aprender sobre este determinado assunto, para que possa ensinar. É por isso que ele afirma que não há ensino sem aprendizagem. Neste caso, todo professor precisa ser um pesquisador curioso.

Como vimos em momentos anteriores no decorrer desta tese, o conhecimento prático antecede ao conhecimento técnico, fazendo com que haja a necessidade de se fazer a busca desse conhecimento para que se possa ter a certeza de que, ao ser transferido, este possa estar pautado em veracidade e não apenas em especulações infundadas. Daí ser oportuno o que Freire (1996) denomina de passagem da curiosidade ingênua à epistemológica, que sem esta não se consegue chegar ao verdadeiro conhecimento.

É importante registrar que essa curiosidade epistemológica deve vir orientada pelo senso de criticidade, caso contrário não estaria desempenhando seu papel central, que é a busca pela transformação de uma realidade estática em uma mais dinâmica, pautada na busca de soluções criativas e que atendam às necessidades emergentes.

Isto nos remete ao processo de formação de nossos professores, voltado ao atendimento de alunos com deficiência em nossas escolas de educação básica. Nesta situação, a curiosidade epistemológica deve se fazer presente de modo crítico, uma vez que boa parte dos professores não receberam uma formação baseada na criticidade dos métodos e procedimentos padronizados, que o faça capaz de perceber a necessidade de transformação do processo ensino-aprendizado impostos a estes alunos (CONTRERAS, 2012).

Entretanto, é importante destacar que em face à situação do pensamento crítico sobre uma curiosidade epistemológica, assim definida por Freire (1996), entende-se que todo o processo de criticidade sobre métodos e procedimentos padronizados, que geralmente não servem de padrão para o atendimento de alunos de classes heterogêneas, perpassa pela postura humanizadora do ser professor. Neste caso, o educador deve ser uma pessoa que busca entender os desafios impostos a alunos classificados como "deficientes" de forma humana e inclusiva, pois o homem é o único ser capaz de lutar para superar fatores como a acomodação ou ajustamento para se humanizar e, quase sempre, esse processo passa por momentos de opressão, que o leva a lutar incansavelmente pela sua própria liberdade, que nada mais é a de ser humano e humanizado (FREIRE, 1997).

Segundo Freire (1997), diante disto é que se saliente a necessidade de uma constante atitude crítica, pois esta seria a única forma pela qual o homem poderia executar sua real

vocação, que seja a de integrar-se, vencendo a postura do simples ajustamento ou acomodação, para apropriar-se de temas e tarefas próprios de sua época.

No entanto, este processo só será capaz de ocorrer, de fato, na medida em que tais temas forem adquiridos e suas tarefas solucionadas, e só poderá ser realmente superado quando já não se encontrarem mais em correlação aos novos anseios emergentes, exigindo uma nova visão sobre os velhos temas (FREIRE, 1997). Deste modo, a visão crítica do professor frente a temas como a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, só poderá tomar novas proporções e ganhar destaque no momento e no tempo certo em que antigas posturas forem postas em debate, para que passem por transformações e possam atender realmente as necessidades de cada público, considerando suas peculiaridades e características próprias de seu tempo. Como afirma Freire (1997, p. 46):

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete.

Faz-se necessário haver uma mudança por parte de muitos educadores sobre uma nova época, um novo momento em que haja a aquisição de novas posturas e novas formas de ver o outro, pensar no outro, pensar nas possiblidades de realização de um trabalho voltado para a aceitação do novo, de uma mudança que venha a agregar valores à função da educação nos dias atuais. Uma postura de educador humanizador, com conhecimento sobre novos temas, para mudar a atitude de muitos professores que ainda se encontram enraizados em velhas posturas pedagógicas sem ajudar para uma mudança da sociedade, capaz de torná-la mais humanizada e, ao mesmo tempo, mais crítica em relação os *pseudos* "valores", quase sempre impostos por uma minoria dominante.

A questão da humanização do homem é pautada na relação deste com os outros e com o mundo, devendo ser uma relação dinâmica, pois é por meio desta relação que estes vão se completando e ajudando outros a se completarem. Da mesma forma, ocorrerá na relação com o mundo, onde eles se completam e ajudam a transformá-lo (FREIRE, 1998).

Deste modo, não podemos pensar na docência como uma ação separada do homem, ou do processo de humanização, pois o ato de ensinar está diretamente relacionado ao processo de

humanização do Ser, independentemente do nível de escolaridade, ou do tipo de ensino que é empregado. Nunca devem ser esquecidos valores nos quais se encontram enraizada a essência humana, e estes devem ser considerados diante de qualquer ação docente.

Todo o educando, ao chegar no ambiente escolar, vem carregando uma bagagem de conhecimento e experiências de seu convívio familiar e tem a expectativa de compartilhar com seus novos colegas e, ao mesmo tempo, aprender algo novo, que possa compartilhar com seus pais e familiares. Esse comportamento é característico do ser humano, o compartilhamento, assim, ensinar é um processo de compartilhamento, em que professores e alunos devem entender que um está constantemente aprendendo com o outro, e que essa relação de troca é importante para o processo de aquisição de novos conhecimentos, o que facilitará uma aprendizagem igualitária e mais humana a todos (FREIRE, 1996).

Como afirma Freire (1996), é lamentável que o caráter socializante da escola seja praticamente renegado. Ao afirmar isto, está se referindo às relações que ali se constroem, experiências vivenciadas em espaços comuns da escola, entre alunos e professores. Em suas palavras, são relações que "formam e desenformam", para a escola, infelizmente, o que realmente é considerado são os conteúdos ensinados, que quase sempre são realizados na forma de transferência e não de construção. Essa sim, a construção, entendida como ensino e aprendizagem, e não aqueles que são adquiridos de modo informal no espaço-tempo da escola, que certamente contribui bastante para a humanização das ações docentes, bem como para o processo ensino-aprendizagem, como afirma em outro momento:

[...] no fundo, passa desapercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiencias informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p.44).

Seria importante que os professores pudessem dar maior atenção a essas vivências, para que suas ações docentes não ficassem apenas pautadas na repetição mecânica adquiridas durante o processo de formação docente. Muitos preferem repeti-las acreditando ser a única e melhor maneira do aluno aprender, entretanto, nenhuma formação docente deve ser feita de modo a ignorar as emoções, sensibilidades, afetividades e intuições, bem como a criticidade que possibilita a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica. Como afirma Freire (1996,

p.47), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possiblidades para a sua produção ou a sua construção".

## 4.2 O PROAMDE e sua relação com o processo de humanização de Paulo Freire.

O processo de humanização, muito defendido por Paulo Freire, implica dentre outras questões, a maneia como o professor aprende ao ensinar seus alunos, principalmente considerando as experiências vivenciadas por seus alunos para além das paredes da escola.

No PROAMDE, o processo ensino-aprendizagem tem como base, além do conhecimento técnico adquirido pelos professores em seu processo de formação docente, o conhecimento adquirido por meio da curiosidade ingênua, obtida através de experiências e vivências destes professores com os alunos participantes do Programa.

Por ser um Programa que atende preferencialmente pessoas com deficiência, não é incomum a troca de experiência, pois se, por um lado, os professores que ali atuam (e que se registre que a maioria ainda se encontra em processo de formação) possuem o conhecimento técnico para atuar com pessoas com deficiência, é através da vivência com estas pessoas que o processo de humanização das ações docentes está sendo formada. Sobre esta relação, Freire (1996) afirma que o ideal seria que tanto estas experiências educativas quanto professores e alunos, caminhassem juntos nesse processo de aprendizagem, para que conseguissem chegar ao que ele denomina de sabedoria.

A relação que existe entre professores/bolsistas do PROAMDE com os participantes está baseada nessa troca de conhecimentos e experiência, que culmina com o estímulo para uma formação de professores mais humanizada, tendo em vista que as atividades desenvolvidas no Programa buscam aprimorar as relações sociais dos participantes com a sociedade em geral, mas também oportunizar aos professores em formação uma prática mais humanizada sobre o trabalho a ser desenvolvido com alunos com deficiência nas escolas de educação básica.

Os futuros professores, que se encontram atuando no PROAMDE, vivem constantemente situações de aprendizado sobre a temática da deficiência, que certamente lhes auxilia bastante quando estes se encontrarem diante de situações similares nas escolas de educação básica, onde o processo não será somente o de integração de alunos com deficiência, e sim de inclusão destes no sistema educacional.

No PROAMDE, a aproximação entre professor e aluno é muito importante, tanto no que diz respeito ao contato físico, típico e característico nas aulas de educação física; quanto o contato pessoal-afetivo, muito comum para o estreitamento das relações afetivas entre eles.

Desta maneira, o professor consegue adquirir a confiança dos alunos, sendo este um fator fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos participantes do Programa.

Os acadêmicos que participam do PROAMDE na condição de professores/bolsistas aprendem, de imediato, que a humanização de suas ações enquanto docentes é um fator fundamental para fazer parte deste Programa, pois trabalhar com pessoas com deficiência requer, além de conhecimento técnico, muito amor, atenção, solidariedade, generosidade e, acima de tudo, respeito ao próximo. Essas características deveriam ser primordiais para o desenvolvimento de qualquer atividade humana, pois é, na verdade, uma ação ética; mas que infelizmente é negligenciada pela maioria das pessoas.

Freire (1996) afirmou ser o ensino um processo de humanização, e que ensinar requer aprendizado, entendendo ser este um processo de troca e não de imposição, que além de competência profissional, exige também generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada de decisões conscientes e, principalmente, a escuta do que o outro tem a dizer. É nesse processo de ouvir que as pessoas passam a entender melhor as particularidades do outro e conhecem os anseios, desejos, pensamentos, opiniões e características do outro. É assim que podemos ser capazes de aprender, aprender a ensinar, sem que esse processo ocorra como impositivo, em que um determina e o outro executa, sem se identificar com tais ensinamentos.

[...] se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 113).

Deste modo, o professor deve buscar ouvir mais o que seus alunos tem a dizer, pois através desse processo o ensino se tornará de fato mais direcionado às necessidades e aos anseios dos alunos, fazendo com o que a figura do professor passe também a ser mais respeitada, o que lhe possibilitará a desempenhar melhor suas funções como docente.

É fato que trabalhar com pessoas com deficiência requer muita sensibilidade frente a várias situações, sendo de extrema importância para o professor desenvolver o ato de escutar, para saber o que outro tem a dizer e conseguir compreender, de fato, o que ele está precisando.

No PROAMDE, as turmas são divididas pelo tipo de deficiência apresentada, o que torna um pouco mais fácil a organização das atividades, porém não quer dizer que não haja complexidade no desenvolvimento das mesmas, pois apesar do conhecimento técnico que os

professores possuem para poder conduzir as atividades propostas, é muito importante observar o impacto que estas possam ter produzido nos participantes, sendo este o momento em que o professor precisa saber ouvir o que os alunos têm a dizer a respeito da experiência vivenciada, e em se tratando de pessoas com deficiência, essa comunicação nem sempre é verbal.

Assim, o PROAMDE está oportunizando a estes acadêmicos que ali se encontram atuando como professores, a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma mais humanizadora e educativa. Acredita-se ser uma experiencia fundamental que muito contribuirá para seu futuro, pois apesar de agora estarem desenvolvendo práticas educacionais com um público diferenciado, o sentimento de humanização deve ser um marco em toda sua vida pessoal e profissional como docente, independente do público trabalhado, pois como afirma Freire, (1996) somos seres inacabados, em constante processo. Deste modo, estas experiências apenas fazem parte do reconhecimento desse processo, do inacabado, por isso ainda temos muito o que aprender sobre educação, ação e prática docente.

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Desta maneira, é importante que tenhamos consciência da nossa condição de seres inacabados, para que possamos entender que ensinar independe da condição física, psíquica, intelectual, afetiva e social das pessoas, e esta é uma das principais bandeiras defendidas pelo PROAMDE.

A socialização dos participantes do PROAMDE é um dos principais fatores defendidos pelo Programa. Para isso, é necessário que todos os profissionais envolvidos comunguem da mesma ideia, pois é fundamental que todos estejam envolvidos com esse objetivo, para que possa ser passado segurança tanto para os participantes e seus familiares, quanto para aqueles que ensinam, nesse caso os acadêmicos-docentes.

Um fenômeno bastante comum nas pessoas que buscam o PROAMDE para tornaremse participantes, é o sentimento de acolhimento, de estar em um lugar onde poderão ser assistidas da melhor maneira, depositando a esperança de alcançar significativas melhoras em sua qualidade de vida, por meio dos exercícios físicos e da socialização entre estes e outros participantes.

É importante que o participante encontre esse ambiente de oportunidades e esperanças, pois muitos não acreditavam mais na possibilidade de inserção social, principalmente em uma

sociedade que valoriza somente aquelas pessoas que podem oferecer algum potencial no que diz respeito ao desenvolvimento social e econômico do país. Para esta sociedade, uma pessoa com deficiência representa alguém que não é capaz de produzir nem contribuir para o progresso social da nação, sendo quase sempre descrita como alguém que só traz prejuízos para o Estado e os cofres públicos.

Deste modo, a pessoa com deficiência, de tanto que sofre discriminação e opressão por parte de uma parcela da sociedade, tende a absorver sentimentos de incapacidade, inutilidade e improdutividade, agindo da maneira como descreve Freire (1987, p. 22):

[...] os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia.

Assim, passa a ser da responsabilidade dessas pessoas, a busca por essa autonomia, para que só assim possam se sentir pertencentes a um meio social e, consequentemente, sejam pessoas livres, pois de acordo com Freire (1987), a liberdade é uma conquista e não uma doação. Para se chegar à liberdade, faz-se necessária uma permanente busca.

É engajado nessa ideia que o PROAMDE vem desenvolvendo, durante 20 anos, um trabalho humanizado com pessoas com os mais variados tipos de deficiência, tendo como principal objetivo a estimulação da autonomia, para que possam se sentir livres e seguros para se inserirem na sociedade. Através do contato diário com pessoas com deficiência e sem deficiência no Programa, muitos conseguem encontrar pontos em comum e superar suas dificuldades, passando a aceitar melhor suas possiblidades e limitações, abandonando de vez o sentimento de derrota e opressão vivenciado por anos.

## SEÇÃO 5

#### **Análise dos Dados Coletados**

A pesquisa realizada teve como propósito investigar a participação do PROAMDE, enquanto Programa de Extensão universitária, na formação dos acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da Educação Básica na cidade de Manaus.

Inicialmente a pesquisa tinha como meta fazer o acompanhamento da prática docente de quatro professores de EF, que se encontram atuando na rede pública municipal de ensino, com educação básica, no segmento do ensino fundamental, e que possuíssem em suas turmas regulares, alunos com algum tipo de deficiência. Outra característica fundamental desse grupo de professores, era o fato de que estes deveriam ter sido alunos da FEFF/UFAM e ter participado do PROAMDE na condição de bolsista ou/e voluntário durante seu processo de formação docente.

Cumprido os pré-requisitos estabelecidos, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação do Estado do Amazonas (SEMED), via documento protocolado na mesma (ver anexo), para formalizar o pedido de acompanhamento desses professores em suas respectivas escolas, diante do qual obtivemos parecer positivo por parte da Secretaria, ficando assim deferida nossa liberação para iniciar a pesquisa nas escolas onde os professores participantes estavam lotados.

Mas em função da pandemia do Covid-19 que se alastrou no mundo todo, não tivemos nem a chance de visitar as escolas, pois a resposta da Secretaria ocorreu um mês antes do início das aulas, que praticamente não iniciaram, ficando, desta forma, impossibilitada a nossa participação com os professores nas escolas.

Apesar do trabalho de campo nas escolas ter ficado prejudicado em função da pandemia do Covid-19, ainda foi possível formar um grupo por meio do aplicativo *Whatzapp*, com os professores que foram convidados a participar da pesquisa. Desta maneira, foi possível trocar informações sobre a pesquisa e também de como seria a participação deles na mesma. Assim, foi possível a realização de uma entrevista com eles de forma individual, sendo estes um dos instrumentos que já havia sido proposto desde o início para coleta de dados.

Além da entrevista com os professores de EF das escolas públicas municipais, também foi possível realizar uma entrevista com as coordenadoras do PROAMDE, bem como a análise documental dos registros de funcionamento do Programa nesses 20 anos de existência, dos

quais daremos início no processo de análise e, posteriormente, procederemos com as análises das entrevistas dos professores e das coordenadoras.

#### 5.1 – Análise Documental

Como já informado no início desta pesquisa, o PROAMDE é um Programa institucionalizado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que desenvolve o atendimento de pessoas com os mais diversos tipos de deficiência, seja esta física, intelectual, auditiva, visual ou múltiplas deficiências, além de alguns casos de doença mental.

O mesmo possui três polos, um que funciona nas dependências da FEFF/UFAM, outro no Ambulatório Araújo Lima anexo do Hospital Universitário Getúlio Vargas (HUGV/UFAM), e outro no Campus de Parintins, no interior do Amazonas.

Durante os 20 anos de funcionamento do PROAMDE, este já desenvolveu diversas atividades, que envolvem o tripé da universidade Ensino, Pesquisa e Extensão, pois este é um Programa no qual são realizadas atividades que contribuem não somente para o atendimento do público externo à Universidade, mas para a capacitação de recursos humanos (acadêmicos) que são futuros professores para atuarem com o público com deficiência da cidade de Manaus, bem como do interior do Amazonas, como mostra o organograma a seguir:

Atividades de Ed. Física Atividades Esportivas

Atividades de Reabilitação

Atividades de Reabilitação

Atividades de Reabilitação

Figura 09 – Estrutura dos Polos de atendimento do PROAMDE\*

\*Base de dados do PROAMDE

A distribuição dos polos também representa atividades diferentes, como mostra o organograma acima, pois no POLO-HUGV as atividades são exclusivamente voltadas para a reabilitação de pessoas com lesão medular que, em sua maioria, adquiriram uma deficiência em função da ocorrência de uma situação adversa, como um acidente automobilístico, quedas, acidentes com arma de fogo e mergulho em águas rasas, dentre outras. Estas pessoas, ao se encontrarem na condição de pessoas com deficiência, têm a oportunidade de reconduzir sua vida através de exercícios que contribuem para sua independência com autonomia física e inserção social.

Nos demais polos, FEFF e Parintins, as atividades já são mais direcionadas à prática de educação física um pouco mais variadas, como atividades no meio líquido (piscina), atividades motoras, como brincadeiras e jogos adaptados e modalidades esportivas adaptadas para pessoas com deficiência.

No que se refere à participação de acadêmicos, a maioria são do curso de Educação Física (licenciatura e bacharelados), mas também há uma expressiva participação dos acadêmicos do curso de Fisioterapia. No POLO-HUGV participam também profissionais já formados e que desempenham suas funções no próprio hospital universitário, como é o caso dos médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais.

O PROAMDE desempenha uma importante função para o desenvolvimento do tripé da Universidade, pois apesar de ser um Programa de Extensão Universitária, também fornece subsídios que contribuem para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão que representam elementos essenciais para a formação acadêmica (Figura 04):

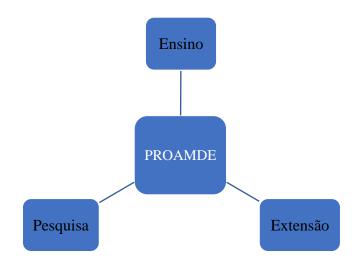


Figura 10 – O PROAMDE e o tripé universitário\*

\*Pesquisa Documental

No que se refere à atividade de Ensino, além da preparação dos acadêmicos para atuar não somente na educação regular, como no campo da educação especial, junto a alunos com deficiência, o PROAMDE também contribui cedendo seus espaços para a participação de acadêmicos de outros cursos para o cumprimento de parte de sua carga horária de estágio curricular obrigatório.

Estes acadêmicos não são somente da UFAM, mas também de outras IES que procuram o PROAMDE para estabelecer parcerias, de modo que seus discentes possam cumprir sua carga horária com atividades de estágio. Alguns cursos como Psicologia, Pedagogia, Arte e Serviço Social, já tiveram seus acadêmicos realizando atividades de estágio, mas é fato afirmar que a maioria dos acadêmicos procura o PROAMDE para desenvolver atividade de estágio. O Curso de Bacharelado em Promoção da Saúde tem sua carga horária de estágio voltada para pessoas com deficiência e é desenvolvida no PROAMDE.

Quanto ao desenvolvimento de atividades de Extensão Universitária, algumas realizadas pelo PROAMDE assumem esse caráter, como é o caso da Campanha do Respeito, que tem como objetivo sensibilizar as pessoas sobre os direitos da pessoa com deficiência, contribuindo para que estes direitos sejam respeitados na íntegra.

É importante informar, de maneira correta, as pessoas sobre a questão da deficiência, pois durante muitos anos este tema foi muito mal explanado, as nomenclaturas usadas para tentar definir uma pessoa com deficiência eram ditas de forma pejorativa, o que tornava ainda mais distante o entendimento dos direitos e dos deveres da pessoa com deficiência (BATISTA e JESUS, 2015). O PROAMDE, através da Campanha do Respeito, tem a intenção de mostrar para as pessoas com e sem deficiência, que a deficiência não representa um impeditivo para ser útil e produtiva na sociedade.

Segundo Rodrigues (2006, p.5), quando falamos de pessoas com deficiência, parece que estamos em um outro lado, que não o mesmo daquela pessoa, porém se formos analisar sobre o ponto de vista da sobrevivência, então somos todos deficientes, principalmente se considerarmos questões como: "[...] sensibilidades limitadas, inteligências condicionadas por barreiras fisiológicas ou socioculturais [...]". Por essa lógica, podemos até não ser acometidos por alguma deficiência que nos impossibilite de forma mais grave, mas que ainda assim possuímos limitações. Desta forma, é necessário que tenhamos consciência para caminhar ao lado daquelas pessoas que carregam consigo o peso de *déficits* mais sofridos e limitantes.

Doria entende que: "A deficiência pressupõe um vazio a ser enchido. Viver o corpo é exigência de se viver o mundo. É a possibilidade de ocupar o vazio da deficiência do corpo com o vazio maior da alteridade da existência" (DORIA, 1972, p. 104 apud RODRIGUES, 2006). É

nessa busca de viver o mundo de forma completa que a Campanha do Respeito realiza diversas atividades, que vão desde visitas a escolas públicas, levando informações sobre temas relacionados à deficiência, inclusão e respeito a diferenças no cotidiano de crianças e adolescentes, até a realização de atividades físicas e esportivas como caminhadas e corridas em locais públicos e turísticos, que mobilizem toda a sociedade. Como foi o evento realizado na praia da Ponta Negra, através de uma corrida denominada de "Corrida do Respeito", que conseguiu reunir centenas de pessoas de todos os setores da sociedade civil, além dos participantes do PROAMDE que fizeram questão de se fazer presentes junto a seus familiares, realizando uma grande festa inclusiva.

Atualmente, a Campanha do Respeito é desenvolvida somente em escolas públicas e privadas, com o objetivo de sensibilizar o olhar do aluno frente às potencialidades da pessoa com deficiência.

O PROAMDE também tem expressiva participação com projetos nas modalidades de PACE (Programa Atividade Curricular de Extensão) e PIBEX (Programa Institucional de Bolsa de Extensão), (Figura 05<sup>21</sup>), estes concentram um grande número de participantes do Programa, pois a maioria dos projetos desenvolvidos são direcionados a práticas físicas e esportivas, com o objetivo de estimular, cada vez mais, a participação da pessoa com deficiência neste tipo de atividades, principalmente porque o esporte pode se apresentar como um veículo que aproxima as pessoas e estimula estas a viver de forma mais saudável e feliz, e não apenas como uma atividade fim na descoberta de corpos e inserção social (SOUZA et al, 2013).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Os valores apresentados de projetos são números aproximados, devido ao longo tempo de existência do Programa, alguns documentos foram extraviados em função de não terem sido digitalizados, estes números podem ser ainda maiores, mas os documentos não se encontram mais nos arquivos do PROAMDE.

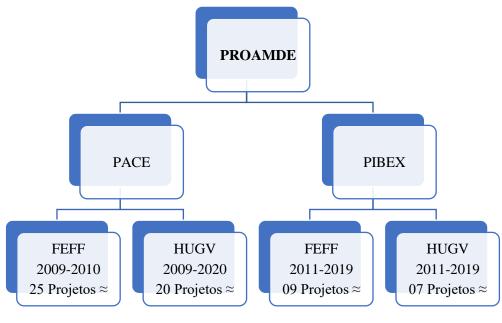


Figura 11 - Projetos executados pelo PROAMDE de 2003 à 2020\*

\*Base de dados do PROAMDE

Cabe ressaltar que o quantitativo de PACES é maior que os de PIBEX, porque os primeiros são realizados em um período de seis meses, sendo possível submeter duas ações de PACE por semestre, o que totaliza quatro ações por ano, enquanto que as ações voltadas para a modalidade PIBEX são desenvolvidas no período de 12 meses. Desta forma, só pode ser submetida uma proposta por ano, por essa razão os dados se mostram diferentes.

Todas estas ações são direcionadas e adequadas aos participantes do PROAMDE, algumas são desenvolvidas nas dependências do polo FEFF, outras no polo HUGV e são bem diferentes, pois o atendimento realizado no HUGV visa prioritariamente ao atendimento de pessoas com deficiência que ainda se encontram fazendo algum tipo de reabilitação no hospital, ou se encontram em processo de conhecimento sobre a sua deficiência. Nesses casos, a prática de atividades físicas é fundamental.

Essa experiência para os futuros profissionais da EF é muito importante, pois fornece a eles conhecimentos mais específicos sobre o processo de terapia e reabilitação por meio do movimento e exercícios físicos. O que vai de encontro à afirmação de Rodrigues (2006), de que pode parecer estranho, para muitos profissionais de EF, que estas atividades de terapia e reabilitação façam parte de sua atuação. No entanto, estas são atividades que, em certos momentos, fazem parte do cotidiano de muitos professores, por isso é fundamental a vivência dessas experiências durante o processo de formação destes profissionais. Nas palavras do autor:

No Brasil, alguns profissionais de educação física já se destacam pela marcante atuação em reabilitação ou no uso de recursos adequados da educação física e do esporte em prol de pessoas com doenças, com necessidades especiais ou com deficiências. No plano terapêutico tem-se destacado os trabalhos de reabilitação realizados por profissionais de educação física, como os oferecidos no Instituto do Coração – INCOR, na reabilitação de cardíacos; USP e Instituto Inspira, na ação com asmáticos e alérgicos; na UFMG, na reabilitação de sequelas neurológicas e em trabalhos no âmbito clínico com pessoas que apresentam condutas atípicas (RODRIGUES, 2006, p.32).

O resultado da participação dos acadêmicos bolsistas/voluntários do PROAMDE nessas atividades de extensão, quase sempre, se transforma em projetos de pesquisa que são submetidos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) com fomento de agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) e da própria UFAM.

Os projetos são orientados pelas coordenadoras do PROAMDE e por alguns professores do curso de EF da UFAM, que tem participação de alguma forma no Programa, seja como colaborador ou coordenador de pesquisa. Muitos desses projetos são posteriormente transformados em artigos científicos para serem apresentados em Congressos e publicados em revistas científicas. A figura abaixo apresenta a quantidade de projetos desenvolvidos pelo PROAMDE, tanto no polo FEFF quanto no HUGV.

Figura 12 – Participação do PROAMDE em atividades de pesquisa\*



\*Base de dados do PROAMDE

A participação em atividades de iniciação à pesquisa científica na condição de pesquisador é de bastante relevância e significado durante o processo de formação profissional de qualquer acadêmico, pois este estará contribuindo diretamente, tanto para o desenvolvimento

da ciência, quanto para ampliar os estudos em diversas áreas. Ao falarmos especificamente dos acadêmicos bolsistas/voluntários do PROAMDE, suas pesquisas trazem grandes contribuições para a área da educação inclusiva, da EF e saúde, esportes e, sobretudo, para a questão da deficiência, possibilitando o desenvolvimento de novos estudos nesta área de atuação.

Para Lüdke e André (2014, p. 5), o pesquisador exerce um papel fundamental para o conhecimento, destacando que sua função deve ser:

[...] de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas [...].

Por isso, é importante que os resultados destas pesquisas sejam divulgados, para que o conhecimento produzido por elas seja socializado com diversos estudiosos e pessoas que se interessam pelo tema, pois a questão da pessoa com deficiência é um tema atual. Apesar disso, ainda existem muitas pessoas que exercem posturas retrógradas quando se trata de assuntos relacionados ao direito da pessoa com deficiência.

Muitos trabalhos desenvolvidos pelo PROAMDE puderam ser apresentados em Congressos, Simpósios e Seminários voltados a área da Educação Física Adaptada, alguns realizados na cidade de Manaus, e outros nas demais capitais do Brasil. Destes, alguns foram resultados de pesquisas científicas desenvolvidas através do PIBIC, PIBITI ou simplesmente foram relatos das experiências vivenciadas pelos bolsistas/voluntários no Programa, que ao serem submetidos para revistas nacionais e internacionais da área, tiveram aceite para publicação, como mostra a figura 06.

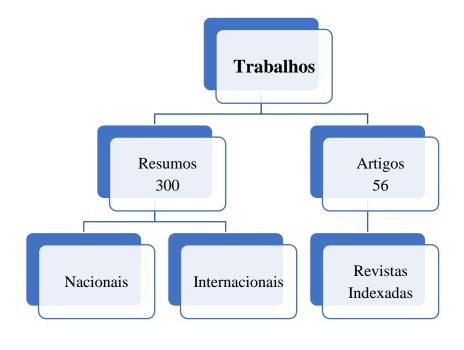


Figura 13 - Trabalhos realizados pelo PROAMDE\*

\*Base de dados do PROAMDE

O quantitativo de trabalhos publicados pelo PROAMDE demonstra o quão é comprometido com a formação de seus acadêmicos bolsistas/voluntários, estimulando-os a buscar novos conhecimentos, pois através destas pesquisas, os discentes conhecem melhor o campo de atuação no qual se encontram, além de ter oportunidade de participar de eventos em outras cidades e até países. Uma oportunidade para conhecer novas culturas e realidades diferentes, levando consigo o nome da instituição onde estudam, bem como divulgar o trabalho que é realizado no PROAMDE, no atendimento a pessoas com deficiências. Esta experiência é de suma importância para esses futuros profissionais.

É fundamental que ainda na fase de formação, o acadêmico tenha esse contato com a pesquisa científica, pois lhe possibilitará entender melhor alguns aspectos de sua futura atuação profissional enquanto docente, como o ato de ensinar. Essa ação fornecerá subsídios para que não venha a ser um profissional meramente técnico, que não discute nem questiona os métodos pré-estabelecidos pelo sistema educacional. Este tipo de profissional assume a função de mero aplicador de métodos em busca de objetivos educacionais que não se encontram no debate dos professores e que são impostos sem prévia discussão (CONTRERAS, 2012).

Estas práticas formativas do educador lembram as ideias discutidas por Freire: "Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina

e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p.28).

E foi por meio do incentivo à pesquisa científica no PROAMDE que muitos dos acadêmicos, parte deste Programa na condição de bolsista e/ou voluntário, seguiram na formação continuada para cursos *stricto sensu*, realizados na própria UFAM e também em outras IES do Brasil e do Exterior.

Para que pudéssemos confirmar tal informação, foi feito um levantamento nas bases de dados cadastrais dos bolsistas/voluntários do PROAMDE, no qual foi possível identificar que aproximadamente 30 acadêmicos ingressaram nos cursos de Mestrado e/ou Doutorado nos últimos 10 anos. As principais áreas escolhidas foram Educação, Educação Física Escolar e Adaptada, Biomecânica do Movimento Humano e Ciências da Saúde.

A formação continuada é de extrema importância e necessária para a trajetória profissional de qualquer profissional que queira especializar-se na profissão, além de buscar obter mais conhecimentos. Para os professores, isto é fundamental, principalmente diante do acelerado processo de evolução da ciência e do próprio ser humano, sendo estes um dos principais fatores para que o professor busque acompanhar tal progresso.

Diante disto, a formação continuada representa um degrau em seu processo evolutivo, apesar de ser a formação inicial aquela que lhe oportuniza o acesso aos métodos de ensino, bem como dos materiais curriculares, técnicas de organização de classe e formas de avaliação. A continuação de sua formação, por meio de cursos *latu sensu* e *stricto sensu*, lhe possibilitará a aquisição de novos conhecimentos, evitando, dessa forma, o comodismo e o uso de técnicas obsoletas de ensino (CONTRERAS, 2012).

Desta maneira, o PROAMDE propicia a seus discentes bolsistas/voluntários a continuidade do seu processo evolutivo como eternos pesquisadores, em busca de novos conhecimentos e práticas educacionais, sempre visando a melhorar seu desempenho enquanto professor, seja este da educação básica ou do nível superior, pois muitos *ex* acadêmicos bolsistas do Programa se encontram atuando, na atualidade, inclusive na própria UFAM.

Diante da análise desses documentos, fica possível identificar que o PROAMDE consegue desempenhar, com muita propriedade, o trabalho que é proposto aos Programas de extensão universitária, que tem como objetivo principal oportunizar e preparar o acadêmico para atuar em contextos iguais à realidade em que se encontrarão após formados.

Ficou evidenciado, ainda, o quanto o PROAMDE contribui e estimula a participação em eventos que fomentam a iniciação científica, possibilitando que seus acadêmicos/bolsistas tenham contato, por meio de pesquisas, com temas que possam contribuir para o avanço da

ciência, da tecnologia, da educação e, essencialmente, da inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade civil organizada.

Quanto à contribuição do PROAMDE no Ensino, este também se mostrou bastante efetivo, pois além de possibilitar a participação de acadêmicos de diferentes cursos em práticas de campo para o cumprimento das atividades do estágio curricular obrigatório, também oportuniza a aquisição de novos conhecimentos que auxiliam no aprendizado de muitas disciplinas do curso de graduação, em especial daquelas que dizem respeito a novas didáticas de atuação para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Enfim, o PROAMDE cumpre seu papel como Programa de extensão universitária, ajudando a UFAM e a FEFF a se destacar como instituição que fomenta o ensino, a pesquisa e a extensão, com o objetivo de melhorar a qualidade dos profissionais que por ela são formados.

#### 5.2 – Análise das Entrevistas

Outro instrumento utilizado para coletar informações sobre a atuação do PROAMDE na formação e atuação docente de professores de Educação Física da FEFF/UFAM, foi a entrevista. Para a realização da entrevista, entramos em contato com todos os participantes da pesquisa, sendo a coordenadora geral do PRAOMDE e os quatro professores de educação física egressos da FEFF/UFAM, que participaram do Programa como bolsistas e/ou voluntários durante sua formação docente.

Fizemos contato com os mesmos por meio do telefone celular, para agendarmos um horário individual com cada um dos participantes e, assim, procedermos a entrevista que ocorreu por meio de gravação de chamada de voz. Posteriormente, a entrevista foi transcrita e digitada, para que os participantes tivessem a oportunidade de rever suas respostas, a fim de confirmarem as mesmas, para que só a partir daí pudessem ser feitas as análises e posterior publicação nesta seção.

Deste modo, inicialmente procederemos a análise da entrevista da coordenadora geral do PROAMDE, que nos forneceu informações sobre sua formação profissional e sua relação com o Programa e, posteriormente faremos as análises das entrevistas com os professores da rede pública municipal de ensino (SEMED/AM).

#### 5.2.1 – Análise da Entrevista com a Professora Coordenadora do PROAMDE

A atual coordenadora do PROAMDE é professora do quadro efetivo da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuando na área específica da EF Adaptada. É graduada em EF pela mesma faculdade e universidade, com especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação (FACED/UFAM).

A professora é Mestre em EF Adaptada pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto em Portugal e Doutora em Ciência do Desporto, com ênfase na área do Desporto Adaptado, também pela Universidade do Porto.

Esta atua há 20 anos no PROAMDE, tendo iniciado como acadêmica voluntária, depois passando a condição de acadêmica bolsista, até chegar ao posto de professora colaboradora e, por fim, coordenadora. Ficou evidenciado que praticamente toda sua experiência acadêmica e profissional está vinculada ao trabalho com pessoas com deficiência no PROAMDE, como afirma em sua fala quando indagada sobre as funções em que atua e que já atuou no Programa:

"[...] iniciei como voluntária, era professora da turma de alunos com deficiência (turma de adultos com deficiência visual, turma de adultos com deficiência física (cadeirante), turma de adolescentes com deficiência física e intelectual, professora de natação adaptada (Método Hallwick), atuação no vetor pedagógico, vetor financeiro e vetor eventos, atualmente sou coordenadora geral do PROAMDE".

A partir da resposta da professora, é possível identificar que ela adquiriu bastante experiência e conhecimento com atividades físicas direcionadas a pessoas com deficiência durante o período de sua formação acadêmica, o que certamente lhe possibilitou ampliar seus conhecimentos sobre atividades físicas adaptadas, ao mesmo tempo manter um contato mais próximo com o Programa, do qual um dia viria a ser coordenadora geral.

A relação de proximidade da professora com o Programa fez com que encontrasse sua verdadeira vocação na área escolhida como profissão. Fato que a fez se dedicar às questões relacionadas à deficiência, vivenciar diferentes formas didáticas e criar novos ambientes educativos, demonstrando o quanto é possível que alunos com deficiência possam se desenvolver com os mais diversificados recursos didáticos, por meio de novos processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA e MARTINS, 2009).

No caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo

que necessitam em termos assistenciais e não pelo potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (CARVALHO, 2014, p.17).

Em outro momento de sua fala, a professora deixa claro o quanto o PROAMDE modificou sua vida pessoal, principalmente no que se refere a questão da deficiência e do seu olhar sobre as pessoas com deficiência. Na vida profissional, demonstra enorme gratidão ao Programa por ter conseguido conquistar seu espaço na profissão.

"Considero que em minha vida pessoal foi um divisor de águas, antes do PROAMDE não tinha e nem olhava a pessoa com deficiência como alguém capaz e com funcionalidade, e depois do PROAMDE passei a ter um olhar diferente em relação à pessoa com deficiência, um olhar para alguém como qualquer outra pessoa com potencialidade e que poderia ser o que quisesse na vida. Na vida profissional foi a partir do PROAMDE que iniciei minha vida profissional, pois enquanto acadêmica tive a oportunidade de conviver e aprender com pessoas com deficiência, viajar e participar de eventos científicos e estudar fora do país (realizando Mestrado e Doutorado) com um curriculum acadêmico que foi construído a partir da minha vivência dentro do PROAMDE".

A deficiência ainda representa um tabu para muitas pessoas, que costumam colocar esta como barreira para a aprendizagem, com destaque para os espaços formativos, como é o caso da escola. Carvalho (2011) afirma que as barreiras fazem parte do cotidiano escolar de qualquer aluno, com deficiência ou não, e estas se manifestam em qualquer momento da sua escolarização. Deste modo, as barreiras existem na vida de todas as pessoas, a questão é que muitas precisam de ajuda e apoio para poder enfrentá-las e superá-las, cabendo a nós fazermos nossa parte. Daí a importância de buscar conhecer mais sobre o tema deficiência, para que os rótulos e estigmas sejam modificados.

Muitas pessoas ainda enxergam o mundo pelos olhos da exclusão, sempre imaginando que não há espaço para todos e querendo o bastante para si, correndo sempre o risco de jogar contra o outro [...] esse tema só deixará de ser difícil e polêmico, quando discutido por todos (SOLER, 2005, p.17).

Faz-se necessária a criação de espaços para se debater sobre o tema da exclusão de pessoas com deficiência, para que todos possam entender que a deficiência não representa um impedimento na vida das pessoas e elas têm capacidade suficiente de contribuir para a sociedade.

Para todas as pessoas, pertencer a um grupo social é fundamental, pois o ser humano não tem por característica viver sozinho, precisando conviver com seus pares para se sentir feliz e realizado. Quanto a esta questão, foi perguntado à professora coordenadora, o que ela poderia dizer sobre a importância do PROAMDE na vida das pessoas com deficiência, que participam do Programa. Ela demonstrou muito entusiasmo e segurança em sua resposta, pois como faz

parte deste há muitos anos, consegue descrever a importância que o programa representa na vida dos participantes, afirmando que:

"O relato que escuto sobre a importância dele na vida das pessoas e que percebo é uma mudança na vida da maioria que participa do PROAMDE. Ele proporciona autonomia, independência, socialização, motivação, hábitos saudáveis e uma grande oportunidade para aqueles que não têm como frequentar outros ambientes. O PROAMDE proporciona um lugar que através da prática de atividades motoras as pessoas com deficiência e seus familiares/acompanhantes conseguem participar da sociedade de forma ampla e satisfatória".

Essa relação de apoio às famílias dos participantes é primordial para o PROAMDE. Esse momento de harmonia entre os familiares é uma das características principais do Programa, que talvez tenha sido um dos principais motivos para se manter em constante desenvolvimento durante esses 20 anos, havendo sempre um enorme empenho por parte tanto da coordenação quanto dos acadêmicos bolsistas, em proporcionar esse sentimento a todos que buscam o PROAMDE para se sentirem mais pertencentes à sociedade. Em função desta posição do Programa, perguntamos à coordenadora de que maneira ela considera estar contribuindo para o crescimento e desenvolvimento do PROAMDE durante esses anos e ela nos respondeu que:

"Contribui no processo de ensino e aprendizagem de vários alunos com deficiência (diversos tipos de deficiência), através das aulas de atividades motoras, também com as atividades que os pais/acompanhantes puderam aprender e passar para seus filhos em casa. Atualmente considero com o desenvolvimento de vários projetos tanto de extensão como de pesquisa voltados para pessoas com deficiência, com a realização de eventos de extensão e de pesquisa e apresentação de trabalhos em congressos divulgando o que desenvolvemos no PROAMDE".

Estimular sempre a participação de diversos profissionais de diferentes áreas, em atividades realizadas pelo PROAMDE, é uma proposta que, há muito tempo, as coordenadoras realizam, pois o Programa sempre está organizando algum tipo de evento, seja este de cunho científico ou não, para divulgar as ações que são realizadas. Nesses eventos são comuns a participação de grande parte da comunidade acadêmica da UFAM e de outras instituições educacionais, inclusive das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, que quase sempre participam com um grande número de profissionais da EF.

O PROAMDE mantém, já alguns anos, uma estreita parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação. Alguns professores de EF são cedidos ao Programa para atuar, tanto na função de orientadores dos acadêmicos bolsistas, quanto no trabalho direto com os participantes do Programa, fazendo com que os vínculos institucionais entre Universidade e

Escola sejam cada vez mais próximos e, dessa forma, se fortaleça o trabalho de inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

Desde a promulgação da LDB 9.394/96 que o incentivo à participação de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas de educação básica é discutido, de modo a se fazer uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, com o intuito de transformar este em um sistema que realmente aceite as diferenças, demonstre a valorização da diversidade e dos valores individuais de cada aluno, permitindo uma educação mais igualitária e inclusiva para todos, como afirma Soler (2005, p.19).

A Escola deve se preparar para receber todas as diferenças, e perceber que cada ser humano é uno, e por ser único se torna muito especial, todos são especiais: professores e alunos. A escola é o lugar ideal para se formarem novos pensamentos a respeito das diferenças, sempre lembrando que só tem alguma coisa a trocar quem é diverso.

Deste modo, o professor que faz parte desse sistema deve estar preparado para acompanhar esse objetivo, entender esse processo e as trocas de experiências entre acadêmicos bolsistas do PROAMDE e profissionais que atuam no sistema educacional. Essa dinâmica possibilita um grande aprendizado para ambos, especialmente para os futuros professores de EF que ainda se encontram em formação, pois conhecer a realidade das escolas públicas, por meio da vivência com estes professores, é de extrema significância e bastante engrandecedor, mormente no que se refere ao desenvolvimento do trabalho de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Sobre este aspecto da contribuição do PROAMDE, enquanto um Programa de Extensão Universitária, para a formação acadêmica e profissional dos bolsistas e/ou voluntários que nele atuam, perguntamos à coordenadora de que maneira ela identifica esta contribuição? E obtivemos a seguinte afirmativa:

"Para a maioria dos acadêmicos que participam do PROAMDE, o contato com a extensão e a pesquisa é sempre o primeiro, pois é a partir do trabalho desenvolvido na extensão que muitos acadêmicos percebem o quanto têm para aprender e que podem ter um leque de opções para estudar sobre a área da deficiência relacionada com outros conteúdos, estudar, planejar e ministrar aulas para pessoas com deficiência. A participação em congressos apresentando o trabalho que desenvolve no PROAMDE e poder conhecer outros trabalhos e pessoas que desenvolvem atividades na área da deficiência. São contribuições que vejo muitos que não sabiam que caminho seguir e a partir desta vivência se acham e ganham segurança para enfrentar os desafios".

Através desta resposta, é possível identificar que a coordenadora reitera a contribuição do PROAMDE em diversas atividades que possibilitam o crescimento profissional dos acadêmicos bolsistas. Destaca que o Programa, além de oportunizar o aprendizado de situações

técnicas e práticas, como a organização de aulas voltadas ao público de pessoas com deficiência, também fomenta a participação em eventos científicos nos quais o acadêmico tem a oportunidade de apresentar trabalhos e dialogar com outras realidades sobre questões relacionadas à EF e à deficiência.

Estes são fatores com os quais os cursos de formação de professores devem ter especial atenção, pois são elementos fundamentais para a construção de uma formação sólida e coerente com os temas da atualidade e da inclusão de alunos com deficiência, particularmente para os professores de EF, que historicamente tiveram sua formação voltada para a higienização de um corpo saudável e sem deficiência. Assim sendo, ter a oportunidade de atuar com pessoas com deficiência representa um ganho pessoal e profissional, pois o acadêmico pode exercer com dedicação, conhecimento e reflexão suas práticas educativas, preparando-se para ser um profissional, socialmente mais inclusivo.

[...] atenção para a formação dos professores de Educação Física envolvidos com a questão das pessoas portadoras de deficiência, acreditando-se que o papel do educador enquanto agente de transformações sociais requer uma prática que envolva uma ação reflexiva baseada na pesquisa, onde através de ações interdisciplinares seja possível efetivar propostas educacionais mais concretas e adequadas à Educação Física Adaptada [...] (GAIO e MENEGHETTI, 2012, p. 197).

Diante do exposto, fica notório o quanto o PROAMDE, através de suas ações, procura contribuir para o trabalho da UFAM e da FEFF no que diz respeito à formação de seus futuros profissionais, principalmente da área da educação e da saúde, dando notoriedade ao trabalho que é desenvolvido com pessoas com deficiência.

Ainda sobre esse contexto, indagamos à coordenadora do PROAMDE sobre quais os benefícios que o programa traz para a UFAM e para a FEFF através de suas ações. A professora nos deu as seguintes respostas:

### No que se refere a UFAM:

"O PROAMDE é considerado um dos maiores e melhores programas de extensão da UFAM, institucionalizado desde 2012, além de atender aproximadamente 300 pessoas por ano, essa é a contribuição que a Universidade devolve à sociedade como um todo. Atendendo gratuitamente pessoas com deficiência desde os 02 anos até a idade de adultos e idosos. Também faz parte de um Programa de Residência Multiprofissional, onde recebe residentes para atuarem com pessoas com lesão medular no processo de reabilitação".

#### Quanto a FEFF:

"Contribui no tripé da universidade, onde atua como campo de estágio para o curso de Bacharelado em Promoção da Saúde e Lazer (ensino), realiza e desenvolve pesquisas na área da deficiência e atende a comunidade (extensão)".

Na opinião da coordenadora, o PROAMDE assume uma grande parceria com a Universidade, tem uma enorme representatividade no atendimento de pessoas com deficiência, é reconhecido como um dos maiores Programas de Extensão Universitária, transcendendo as barreiras da própria UFAM e, consequentemente da FEFF, local onde inicialmente originou suas atividades.

O atendimento às mais diferentes pessoas da sociedade representa um grande destaque para o Programa, que já tem seu reconhecimento em diversos setores da sociedade, nomeadamente por não fazer distinção dentre as pessoas que o procuram para participar, seja na condição de aluno, seja na condição de profissional que visa desenvolver estudos e pesquisas sobre a temática da deficiência, ou mesmo como um deficiente em busca de melhorar sua condição de vida.

A parceria entre diversos profissionais e diversos setores da sociedade com o Programa de Residência Multiprofissional demonstra o quanto o PROAMDE exerce um papel importante na área da deficiência, aparecendo como um lugar de referência para novos aprendizados, através de pesquisas que trarão novos conhecimentos e contribuições para aqueles que se dedicam ao trabalho com pessoas com deficiência.

Segundo Carvalho (2011), a sociedade civil, através de iniciativas como esta do PROAMDE, vem suprindo diversas carências quanto a serviços que deveriam ser ofertados por representantes governamentais. Estas iniciativas são encabeçadas por familiares de pessoas com deficiência que se esforçam no sentido de criar espaços para atender seus entes, ou instituições como a UFAM, que através de Programas de extensão universitária acolhe e ajuda este público.

Este acolhimento e ajuda às pessoas com diferentes tipos de deficiência, idade, sexo e condição social, fez com que o PROAMDE se tornasse um Programa de enorme repercussão, até mesmo a nível nacional e internacional, como já mencionado anteriormente. Quanto a esta dimensão, perguntamos à coordenadora a que ela atribuiria esse crescimento do Programa durante todos esses anos e ela foi enfática ao afirmar que:

"O PROAMDE sempre buscou atender utilizando a mesma metodologia desde o início, que é com a obrigatoriedade do acompanhamento de um familiar ou alguém da família, e a partir deste olhar do familiar é que se percebe o crescimento do trabalho desenvolvido pelo PROAMDE. Que consegue perceber a mudança do seu filho durante as aulas (independência, autonomia, socialização e até comprimentos de tarefas e obedecendo uma rotina), o trabalho desenvolvido pelo PROAMDE passou a ter credibilidade e talvez seja esta uma das contribuições para o crescimento nestes 20 anos de extensão".

A participação da família sempre foi um requisito obrigatório para que o participante seja matriculado no Programa, faz-se essa exigência por acreditar que esse fator muito contribui

para o progresso do participante, pois com o apoio da família, as atividades tendem a ficar mais objetivas, porque só o membro da família é capaz de perceber a evolução e a autonomia de seu familiar.

De acordo com Rodrigues (2006), para que as limitações impostas pela deficiência sejam vencidas ou, pelo menos, amenizadas, é preciso que se conheça a pessoa com deficiência. Esse conhecimento diz respeito ao ambiente em que vive ou que desenvolve sua ocupação/profissão, além de outros aspectos. Para que se possa avaliar com precisão quais as suas reais necessidades, a participação da família é fundamental, pois só ela é capaz de relatar quais são essas dificuldades e ao mesmo tempo perceber o progresso que seu familiar está alcançando.

Assim, a família representa uma condição a mais para a melhoria da participação da pessoa com deficiência nesse tipo de Programa, pois ela tem o direito de escolher a atividade motora que quer participar, bem como de usufruir de serviços que estejam disponíveis a ela como para qualquer outra pessoa. Sendo autônoma, poderá certamente reivindicar seus direitos com mais segurança, por isso este é um dos principais objetivos do PROAMDE, apesar de saber de todas as dificuldades que a pessoa com deficiência enfrenta para conseguir alcançar tal propósito, pois como afirma Rodrigues (2006, p. 26):

Embora a autonomia seja meta na vida da maioria das pessoas, é preciso admitir que os limites existem para certas condições [...] a autonomia está ligada a essa capacidade de fazer escolhas e aponta para a opção que tem cada indivíduo de definir e prosseguir em atividades que seja de seu interesse.

Faz-se necessário que haja um grande empenho por parte daquelas pessoas que estão diretamente envolvidas com a pessoa com deficiência, para que realmente ela possa atingir maior autonomia e consequentemente respeito por parte de toda a sociedade.

Essas iniciativas certamente fizeram com que o PROAMDE se tornasse uma referência no atendimento a pessoas com deficiência no Amazonas, sendo este um dos motivos que faz com que o Programa se mantenha ativo e com grande visibilidade durante esses 20 anos de existência, como afirma a coordenadora em outro momento de sua fala, quando fora indagada sobre ao que ela atribui a notoriedade do PROAMDE, tanto a nível local quanto a nível nacional.

"Considero que a nível local é a possibilidade de atender pessoas de todas as zonas da cidade de Manaus gratuitamente e já ser referência para muitos locais que indicam o PROAMDE como um programa que atende pessoas com deficiência (tanto na FEFF quanto no Ambulatório Araújo Lima/Hospital Universitário Getúlio Vargas). Em nível Nacional, o PROAMDE é um dos maiores

programas de extensão praticamente de todo o Brasil, que consegue atender com maestria a população com deficiência dentro de uma Universidade".

Diante das afirmativas da coordenadora, fica clara a atenção que o PROAMDE oferece a todas as pessoas com deficiência que o procuram para realizar atividades físicas. É um local que apresenta excelentes condições de acesso, pois possibilita estacionamento aos familiares que trazem os participantes, também oferece transporte, que apesar de não ter sido mencionado pela coordenadora, o Programa mantém um convênio com a prefeitura de Manaus, que disponibiliza ônibus para realizar o translado dos participantes, um dos motivos que possibilita ao Programa atender várias zonas da cidade.

# 5.2.2 – Análise das Entrevistas com os professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Amazonas (SEMED/AM).

Após o contato via telefone com os professores selecionados para fazer parte da pesquisa, que foram ex-bolsistas/voluntários do PROAMDE, demos início ao processo da coleta de dados por meio da entrevista individual, das quais daremos início às análises.

É importante frisar que os participantes desta pesquisa tiveram suas identidades preservadas por questões éticas, assim, usaremos nomes fictícios para designá-los, que foram escolhidos pelos próprios participantes. Os quatros pesquisados serão chamados pelos nomes de "Pedro", "Paulo", "Fernanda" e "Karla".

Tendo como base o objetivo principal de nossa pesquisa, que foi investigar qual a contribuição do PROAMDE aos acadêmicos do curso de EF da UFAM para a construção do sentido da docência com conhecimentos que ressignifiquem seus saberes e práticas, tanto no que se refere à essência de sua prática pedagógica na área, quanto na atuação com alunos com deficiência, elaboramos algumas perguntas divididas em dois momentos:

No primeiro momento, fizemos alguns questionamentos sobre a relação dos pesquisados diretamente com o PROAMDE durante seu processo de formação docente, ainda enquanto discente bolsista/voluntário. No segundo momento, elaboramos perguntas relacionadas à atuação destes na escola de educação básica, com alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência em suas aulas de EF, com o objetivo de saber até que ponto as experiências vivenciadas no PROAMDE contribuíram para seu desempenho.

O primeiro questionamento feito aos participantes da pesquisa, teve por objetivo conhecer um pouco de suas experiências enquanto participante do PROAMDE como discentes

bolsistas/voluntários, até o momento de sua saída, e estes nos relataram as seguintes afirmativas:

"O programa me possibilitou a experiência de passar por todas as turmas, realizando trabalhos desde crianças com paralisia cerebral a idosos com acidente vascular cerebral (AVC) e traumatismo craniano encefálico (TCE)" (**Professor Pedro**).

"[...] atuei como auxiliar na turma de adolescentes, posteriormente passei a atuar na turma de adultos com síndromes neurológicas, uma mudança radical em relação à funcionalidade dos alunos, entretanto, as capacitações, os materiais bibliográficos disponíveis, as trocas de ideias tornaram esse e outros desafios em experiências prazerosas e descobertas incríveis" (**Professora Fernanda**).

"A entrada no programa foi minha primeira experiência profissional, por lá tive muitas vivências como bolsista discente, dentre elas: Turma de cadeirantes (Professor auxiliar); Turma de deficientes mentais adultos (Professor titular); Turma de basquete sobre rodas (Professor auxiliar, passando a assumir a turma posteriormente; Método Halliwick" (**Professor Paulo**).

"[...] no PROAMDE, tive a oportunidade de trabalhar com pessoas com paralisia cerebral, hemiplegia, deficientes visuais e deficientes físicos usuários de cadeira de rodas" (**Professora Karla**).

Por meio das respostas dos participantes, foi possível identificar que todos afirmaram que não possuíam nenhum conhecimento sobre o tema deficiência antes de entrar no Programa, e que tudo que aprenderam foi durante sua permanência neste. Nem mesmo através das disciplinas do curso de graduação, estes conseguiram adquirir tanto conhecimento sobre deficiência quanto no Programa. Eles acreditam que este fato de dê em função de que no PROAMDE vivenciaram situações reais, com oportunidade de atuar junto a pessoas com diversos tipos de deficiência, o que possibilita um conhecimento maior sobre as questões referentes à pessoa com deficiência.

Para Soler (2005), o profissional de educação física que deseja atuar no ambiente escolar, necessita passar por um processo de formação capaz de lhe proporcionar determinados assuntos de forma prática, os quais poderá incorporá-lo a seu dia a dia, pois assim irá conseguir fazer com que suas aulas possam atender a diferentes situações, como o atendimento a alunos com deficiência. Tal prática possibilita o debate entre os alunos e a comunidade escolar sobre os temas voltados à educação inclusiva.

Os participantes afirmaram ainda que passaram praticamente todo o período de sua formação acadêmica atuando no PROAMDE, tendo iniciado como voluntários e passando posteriormente a condição de bolsista permanente, se mantendo no Programa até o último período do curso de graduação, o que lhes garantiu um grande aprendizado nas questões práticas da EF com pessoas com deficiência.

É fundamental que os professores de educação física possam avançar nos conhecimentos relacionados à inclusão de alunos com deficiência na escola, pois apesar de ser um paradoxo é justamente essa área que se apresenta como promissora para o exercício da inclusão escolar (SOLER, 2005, p.20).

Em vários momentos da fala dos participantes, estes afirmaram que a experiência no PROAMDE foi muito enriquecedora para suas formações, pois tiveram oportunidade de participar de eventos científicos de grande relevância para a área da Educação Física bem como da deficiência. Também puderam aprender muito e o tempo que se dedicaram ao trabalho no programa serviu de estímulo para que pudessem dar continuidade a sua formação através de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, tendo como o foco o trabalho da EF associada às pessoas com deficiência.

De fato, isto se confirma diante da atual condição em que três dos quatro participantes se encontram, pois as participantes "Fernanda" e "Karla", já concluíram o curso de Mestrado e o participante "Pedro" encontra-se cursando e a característica em comum é que todos direcionaram suas pesquisas para a área da EF e o atendimento à pessoa com deficiência, o que irá fortalecer bastante o desenvolvimento da prática da EF Adaptada, enquanto disciplina nos cursos de graduação, que prepara o docente para atuar nas escolas de educação básica.

A educação física adaptada é uma área da educação física que tem como estudo a motricidade humana para pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (SOLER, 2005, p. 128).

Em outro momento, questionamos aos pesquisados se estes acreditavam que sua trajetória no PROAMDE havia lhe possibilitado um leque maior de conhecimentos sobre o trabalho da EF com pessoas com deficiência, quando comparados com aqueles conhecimentos adquiridos no curso de graduação.

Foi possível constatar diante das respostas dos participantes, que sem dúvida eles consideram os conhecimentos adquiridos no PROAMDE mais intensos que os adquiridos no curso de graduação, pois alegam que durante a graduação, apenas duas disciplinas contemplaram especificamente o tema da deficiência, e que devido à carga horária das mesmas não ser elevada o suficiente, o conhecimento se tornou reduzido, limitado apenas aos conteúdos próprios das disciplinas.

Diante desta constatação, alguns autores afirmam que os cursos de graduação devem ficar atentos a estas questões, pois são fundamentais para a formação docente, como afirma Shigunov e Shigunov Neto (2001, p.26):

Os currículos universitários devem apresentar disciplinas que contemplem as questões políticas e sociais que permeiam a escola e a sociedade, para que o futuro professor, ao término de sua graduação, esteja apto para ingressar no mercado de trabalho e assumir as responsabilidades que a carreira exige. Nessa perspectiva, acredita-se também que os programas de formação inicial contemplem disciplinas indispensáveis para o conhecimento básico e disciplinas voltadas para a formação integral do profissional.

No PROAMDE, em contrapartida, de acordo com os professores pesquisados, há um contato mais intenso e diário com a própria pessoa com deficiência. É possível vivenciar situações reais do cotidiano, possibilitando assim, um conhecimento maior sobre a pessoa com deficiência e sobre a própria deficiência. Esta é a razão pela qual os pesquisados acreditam ter absorvido mais conhecimento no Programa sobre a temática abordada.

Durante o período de formação inicial, torna-se importante que o aluno tenha contato com a realidade em que futuramente irá atuar, de modo a amenizar o impacto com a realidade, principalmente para aqueles que irão desempenhar as suas funções docentes em escolas públicas (SHIGUNOV e SHIGUNOV NETO, 2001, p.27).

O professor "Pedro" afirmou que outras atividades desenvolvidas pelo PROAMDE foram de grande relevância para ele em relação à aquisição de novos conhecimentos voltados a área da deficiência, como demonstra em sua fala:

"O programa possibilitou conhecimentos mais específicos, voltados para a temática sobre a educação física adaptada, pois no programa, todas as sextas realizamos grupos de estudos, onde havia a discussão de assuntos voltados para a educação física adaptada, não somente na parte esportiva, mas também conhecimento anatômico, fisiológico e biomecânico, sobre pessoas com lesão medular, síndrome de down, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (tema do meu trabalho de conclusão de curso) e outras deficiências, assuntos estes que só pude vivenciar através dos grupos de estudos do programa".

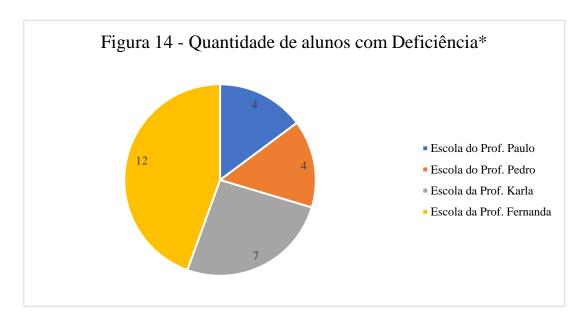
Com relação à participação em pesquisas voltadas à temática da EF inclusiva e/ou adaptada, perguntamos aos pesquisados se estes haviam participado de alguma durante sua permanência no PROAMDE, e o que esta participação lhes trouxe de benefícios para a sua formação acadêmica e profissional. Apenas um dos pesquisados relatou nunca ter participado de pesquisas, mas que contribuiu como voluntária em uma pesquisa que visava saber o quantitativo de pessoas com deficiência na cidade de Manaus, como afirmou em sua fala:

"Participei de um projeto do Ministério da Saúde para fazer um levantamento das pessoas com deficiência na cidade de Manaus. Nesta experiência, percebi a enorme falta de conhecimento das pessoas de baixa renda sobre a real condição de seus entes deficientes; e também as condições precárias de moradia, saneamento, transporte" (**Professora Karla**).

Dois dos pesquisados, o professor "Pedro" e a professora "Fernanda", afirmaram ter participado de pesquisas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com estudos voltados a EF adaptada e consideraram um aprendizado fundamental para sua atuação profissional e acadêmica, representando um enorme impacto no trato com alunos com deficiência na educação básica, e que esses conhecimentos muito contribuíram para a resolução de questões fundamentais da pessoa com deficiência dentro e fora do ambiente escolar.

No segundo momento de nossa entrevista, elaboramos questões voltadas à prática dos pesquisados no ambiente escolar. Nesta etapa, buscamos saber um pouco mais do cotidiano deles nas escolas onde atualmente se encontram ministrando aulas de Educação Física escolar.

Iniciamos perguntando se eles eram capazes de quantificar o número de alunos com deficiência que tinha em suas escolas, e eles nos deram a resposta que está quantificada no gráfico a seguir:



\*Pesquisa de campo (Entrevista)

Apesar dos professores relatarem esses números, eles próprios afirmam que pode haver até mais alunos com alguma deficiência, mas, por falta de laudo de alguns, seria impreciso afirmar números maiores, além de que muitos pais preferem não afirmar que seu filho tem algum tipo de deficiência por medo de serem excluídos. Então, o que podemos inferir é que há

uma média de pelo menos um a doze alunos com alguma deficiência nas quatro escolas pesquisadas.

Uma coisa que tem acontecido muito é que os próprios pais não possuem a confiança necessária para matricular seus filhos em uma escola regular, pois não sentem segurança na proposta de algumas escolas, que se dizem inclusivas, mas, na realidade, continuam ignorando e excluindo esta população um pouco mais diferente, o que provoca medo, ansiedade e angústia, em pais, alunos, direção, funcionários e professores (SOLER, 2005, p.35).

Isso só demonstra que a relação entre professores, escola e família deve ser a mais próxima possível, para que o atendimento a esses alunos seja o mais adequado possível, garantindo uma aprendizagem efetiva. Pensando nisso, questionamos aos professores pesquisados, se eles consideram haver essa proximidade entre a escola onde eles atuam e a família dos alunos com deficiência.

De acordo com as respostas apresentadas, foi possível verificar que todas as escolas que fazem parte de nossa pesquisa, procuram fazer essa aproximação, contando com a participação de todo o corpo docente da escola, bem como da direção. Entretanto, ficou claro que essa aproximação não se dá exclusivamente com as famílias dos alunos com deficiência, mas sim de modo geral, ou seja, com todas as famílias dos alunos que frequentam a escola.

Para o professor "Pedro", não há tanta aproximação por parte de sua escola com as famílias dos alunos com deficiência. Ele afirma ter visto apenas uma manifestação isolada por parte da professora mediadora da educação especial e da professora regente desses alunos, que procuraram as famílias para tratar de assuntos do processo ensino-aprendizado destes, como demonstra através de sua fala:

"Ao conversar com os colegas de trabalho, pude notar que os responsáveis, no caso a mediadora da criança com paralisia cerebral e o professor regente da turma voltada para a educação especial, apresentam uma relação mais próxima com os pais, pois há assuntos que devem ser compartilhados entre os responsáveis, como comportamento, melhoras, recaída, questões alimentares e higiênicas".

Outra professora pesquisada afirma ter feito contato, algumas vezes, com a mãe de um de seus alunos porque este havia participado de um projeto esportivo por ela coordenado, mas que esta aproximação não aconteceu por iniciativas da escola, e sim de seu desejo individual. Essa é uma realidade que não deve acontecer, pois "Os professores não podem estar sozinhos na ação de inclusão, mas apoiados continuamente por um corpo pedagógico que os auxilie na tarefa de acompanhar e de serem acompanhados na prática de inclusão" (GLAT e PLETSCH,

2011, p.31). Faz-se necessário que a escola e toda a equipe pedagógica estejam envolvidos nesse processo, pois a inclusão desses alunos em ambiente escolar é uma obrigação de todos, e não apenas dos professores que atuam diretamente com os casos específicos.

Outro tema destacado na entrevista, diz respeito à questão estrutural das escolas para o atendimento aos alunos com deficiência, o qual pudemos perceber, através das respostas dos professores pesquisados, que as escolas ainda deixam muito a desejar sobre essa questão.

Dentre os pesquisados, três afirmaram que em suas escolas, basicamente só existe o banheiro adaptado e uma rampa para acesso que dá acesso à quadra da escola, que seria o básico necessário para o atendimento destes alunos. Eles acreditam que falta muita coisa para se chegar ao ideal, pois situações simples como a largura das portas das salas de aula, já poderia resolver o problema de um cadeirante que tivesse que entrar na sala. A escola precisa entender que é preciso se preparar para incluir os alunos com deficiência no ensino comum, e não apenas integrar, que são situações bem distintas.

Nem todo aluno com deficiência necessita de recursos educacionais e especializados, devendo neste caso estar na escola comum em situação comum de ensino desde o início de sua escolarização, e neste sentido é necessário que entendamos que a questão não é uma ou outra forma de educação, e sim quando se trata da pessoa com deficiência, devemos nos referir a educação integradora e ou educação inclusiva, desta forma estaremos não agregando, não marginalizando, e não excluindo a pessoa com deficiência do sistema escolar vigente (SOLER, 2005, p.86).

O quarto professor pesquisado, ao contrário dos demais, afirmou que em sua escola os espaços são bons e adequados aos alunos com deficiência, inclusive dispondo de materiais adequados e pessoal preparado para atuar com estes alunos, como destacado em sua fala:

"A escola em que atuo apresenta toda uma estrutura para pessoas com deficiência, desde rampas de acesso, a salas de estudos voltados para pessoas com deficiência, onde se tem computadores e alguns materiais adaptados para as crianças. Há também um professor exclusivo, regente da turma, para auxiliá-los nas atividades solicitadas" (**Professor Pedro**).

Algumas escolas até apresentam condições estruturais boas, capazes de oportunizar um trabalho com melhor qualidade para todos os professores. Infelizmente, o que conseguimos observar é que a maioria de nossas escolas públicas não possuem espaços adequados nem para as aulas da EF com alunos sem deficiência, quiçá para aqueles que necessitam de uma atenção especial.

Oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que têm necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização

e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas (GLAT e PLETSCH, 2011, p.31).

As péssimas condições estruturais e materiais das escolas públicas para o atendimento a alunos com deficiência é um tema antigo, mas que parece não ser discutido nem mesmo dentro das próprias escolas públicas, apesar de haver mecanismos que possibilitem esse debate e até a promoção de melhorias para esta e outras questões.

Um documento muito importante que representa a identidade da escola e pode contribuir para solucionar situações como estas é o Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento elaborado pela própria instituição de ensino e que tem como objetivo orientar os trabalhos durante todo o ano letivo, apresentando, em linhas gerais, os propósitos da escola, além das competências que devem buscar para o desenvolvimento de seus alunos e da comunidade em geral.

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político pedagógico e currículo [...] ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou sócio-culturais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à educação especial, no caso dos alunos com deficiência (GLAT e PLETSCH, 2011, p.31).

Pensando nisso, indagamos aos professores pesquisados se o PPP da escola onde estes atuam, apresenta algum tipo de ação voltada ao atendimento de alunos com deficiência. Para nossa surpresa, dois dos professores pesquisados afirmam nunca ter tido acesso a este documento, portanto, não sabem afirmar se este traz algum tipo de ação para esse tema. Uma das pesquisadas, respondeu que, em sua escola, o PPP não apresenta nenhuma ação voltada a esse fim, afirmando que o documento apresenta apenas as características da escola, mostrando um pouco do perfil pedagógico desta, como fica explícito em sua fala:

"Apenas se caracteriza como uma escola inclusiva, destacando o direito do aluno ao acesso, permanência e um ensino de qualidade, respeitando as diferenças e assumindo o compromisso de educar, aliado à responsabilidade da família em acompanhar e compartilhar informações e recursos que beneficiem o desenvolvimento do aluno, como também o fornecimento de um diagnóstico formal a respeito da deficiência que apresenta. Destaca também a importância de analisar as diferentes características, interesses, habilidades e necessidades para averiguar as condições de aprendizagem que a escola pode oferecer" (Professora Karla).

O outro professor pesquisado respondeu que, em sua escola, o PPP prevê sim ações para o atendimento a alunos com deficiência, demonstrando cuidado e atenção para a participação destes alunos em atividades da escola, como fica evidenciado em sua fala:

"No início do ano é abordado sobre os assuntos a serem voltados para as pessoas com deficiência, assim como a participação dessas crianças em eventos e toda a logística quanto a organização" (Professor Pedro).

É ótimo saber que algumas escolas encaram o PPP como um documento que tem o poder de criar e executar ações inclusivas, capaz de envolver toda a comunidade escolar, independente da situação que estes se encontrem. Infelizmente ainda são ações tímidas que devem ser divulgadas para que ganhem o apoio de toda a sociedade, pois a escola não se encontra isolada e distante da comunidade onde está inserida, deve procurar fazer parte dos acontecimentos da vida de seus alunos e dos familiares que vivem nessa comunidade, da mesma forma que a comunidade também deve fazer parte das ações planejadas e desenvolvidas pela escola, pois ambas fazem parte de um todo unido por um bem comum, que é educação e oportunidades iguais para todos.

A verdade é que as narrativas centradas na inclusão e no trabalho na diversidade ainda predominam nos textos escritos e verbais de gestores e professores da educação especial, apesar de seus evidentes esforços para que seja assumida, espontaneamente, por seus pares, educadores do ensino regular. Parece que no caso das pessoas em situação de deficiência, suas necessidades e direitos ainda não são, suficientemente, visíveis para todos, fora da educação especial (CARVALHO, 2014, p.56).

Deste modo, considerando que a família e a escola representam uma única unidade, perguntamos aos pesquisados se as referidas escolas onde trabalham, apresentam algum tipo de apoio psicológico ou de assistência social aos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Todos os pesquisados responderam que não, que a própria escola não dispõe de nenhum desses serviços, afirmaram que quando o atendimento se faz necessário, a escola encaminha para o Conselho Tutelar mais próximo para tomar as providências necessárias, ou ainda podem ser encaminhados às Unidades Básicas de Saúde (UBS), que dispõem desses profissionais.

Apesar de se tratar de alunos da escola, fica evidenciado que quando se trata de assuntos que envolvem o comportamento destes, ou situações que tecnicamente fogem aos assuntos da escola, esta encaminha para os convênios que dispõem com órgãos especializados, que fazem o atendimento diretamente com a família dos alunos.

Apesar de saber que este atendimento é de excelência, pois conta com profissionais geralmente contratados pela Prefeitura de Manaus, os professores pesquisados acreditam que seria fundamental que cada escola tivesse um desses profissionais atuando diretamente na própria escola, pois muitas são as situações-problemas encontradas em uma escola, que nem

sempre envolvem diretamente só o aluno com deficiência, às vezes envolve até os próprios pais e demais familiares destes, que precisam de uma orientação mais individual, como afirmam dois dos professores pesquisados em suas respostas:

"A presença desses profissionais seria de extrema importância ao ambiente escolar, haja vista que muitas famílias não têm um direcionamento profissional para lidar com as questões de direito do filho deficiente. Além disso, muitas crianças ficam sob a responsabilidade dos avós enquanto os pais trabalham, ficando estes muitas vezes alheios às principais necessidades de seus filhos e sem saber como lidar com essa situação" (**Professora Karla**).

"A escola não apresenta algum tipo de serviço social ou psicológico para o atendimento de crianças com deficiências e/ou transtornos. Contudo, creio que poderia haver palestras/campanhas que possibilitassem conhecimento tanto às pessoas que trabalham na escola quanto também aos alunos" (**Professor Pedro**).

A partir do posicionamento dos professores, parece ser perceptível que a orientação de profissionais especializados seria de grande contribuição para o atendimento aos alunos com deficiência. Esses profissionais auxiliariam a família desses alunos, muitas vezes, não sabem nem como ajudar os filhos em suas atividades escolares. Deste modo, haveria maior envolvimento da comunidade escolar com as famílias, o que consequentemente muito contribuiria para ajudar no desenvolvimento escolar desses alunos.

A comunidade escolar envolve a participação e a responsabilidade de todos para o alcance de objetivos comuns. Neste ponto a comunidade escolar tem em seus princípios a valorização da diversidade entre seus membros, onde cada um tem seu papel [...] A comunidade escolar busca, através do trabalho e comprometimento conjunto, o crescimento e desenvolvimento do grupo, com atendimento às necessidades educacionais de todos e a educação de qualidade (ALVES e DUARTE, 2014, p.329).

Nem sempre as dificuldades partem somente do lado da família de um aluno com deficiência, alguns professores também demonstram certa dificuldade diante de situações específicas com alunos com deficiência. Por este motivo, é necessário buscar orientações com outras pessoas, por isso, perguntamos aos professores pesquisados, se na escola onde estes atuam, a equipe pedagógica costuma oferecer algum tipo de orientação didático-pedagógica para o atendimento de alunos com deficiência.

Três professores responderam que não, que a equipe pedagógica não transmite orientações especificamente para o trabalho com alunos com deficiência, as orientações disponibilizadas são voltadas às demandas comuns da escola, mas apesar destas orientações não serem específicas, os professores acreditam ser suficientes.

Um dos professores afirmou que acredita que essa falta de orientação aconteça porque a equipe pedagógica da escola não possui conhecimentos suficientes sobre os procedimentos didático-pedagógicos para atuar com alunos com deficiência, demonstrando certa carência de domínio pedagógico nessa área específica.

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma (GAIO e MENEGHETTI, 2012, p.82).

Entretanto, um dos professores afirmou que, em sua escola, a equipe pedagógica costuma fazer orientações específicas para todos os professores sobre o desenvolvimento de atividades junto a alunos com deficiência, como deixa claro em sua fala:

"A equipe pedagógica sempre faz reuniões para orientar, não somente o professor que atende crianças com alguma deficiência ou transtorno, mas também todos os professores da escola. Há também reuniões com assessores para auxiliar com elaborações de eventos e planos pedagógicos, que vão desde os professores da escola, quanto às secretarias e a própria gestora" (**Professor Pedro**).

É importante que toda a escola esteja envolvida na orientação de medidas que possam auxiliar os professores a desenvolver um trabalho eficaz com seus alunos, sejam estes com deficiência ou não, pois é sabido que, para muitos professores, ainda representa um grande desafio desenvolver suas atividades sob a perspectiva da educação inclusiva. As orientações pedagógicas auxiliam para que a escola possa atingir o status de uma escola inclusiva.

Para Mantoan (2006, p.19), a proposta de uma escola inclusiva segue certos princípios fundamentais para atender a todos os alunos, devendo manter uma postura que seja capaz de:

[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Assim, é importante que as escolas se organizem para poder atender a todos os alunos indistintamente e para este objetivo ser alcançado, é necessário que toda a comunidade escolar, além do sistema educacional, entenda o real sentido da inclusão escolar.

Um dos professores pesquisados afirmou que a equipe pedagógica, através da pessoa da pedagoga da escola, talvez não fizesse orientações aos demais professores sobre como proceder com alunos com deficiência, pelo fato de não possuir conhecimentos mais aprofundados sobre

a temática, o que nos levantou uma questão, que envolve tanto a Secretaria de Educação do Município quanto a própria escola.

Então perguntamos aos pesquisados se durante o tempo em que estão atuando na educação básica, a SEMED ou a escola onde estes trabalham, lhes ofereceu algum curso, treinamento ou aperfeiçoamento técnico que fosse direcionado ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

Três dos professores pesquisados afirmaram que sim, que a SEMED faz esse tipo de iniciativa de muitas maneiras, como demonstraremos através de suas falas:

"Tiveram algumas programações, simpósios e palestras. Participei de uma palestra voltada para educação física e pessoas com deficiência, mas foi um desastre, acabaram-se as horas e nada foi dito além de covid. Quanto ao simpósio, penso que faltou divulgação para que um maior número de pessoas pudesse participar, além disso, seria interessante convidar pessoas com experiências reais em sala de aula, porque acaba que fica muito no subjetivo" (**Professora Fernanda**).

"A Secretaria realiza todos os anos capacitações voltadas para a educação física inclusiva, assim como a participação de jogos adaptados, como os Jogos Adaptados André Vidal de Araújo. Além disso, há também reuniões com os assessores das Divisão Distrital de Zonas (DDZ's) para planejamento pedagógico, o qual sempre é abordado quanto ao ensino voltado para a educação física adaptada" (**Professor Pedro**).

"Em 2006, houve uma parceria entre a SEMED e a Faculdade Martha Falcão, onde foram disponibilizadas algumas vagas para professores da rede cursar uma Pós-graduação Latu Sensu em Educação Especial e Inclusiva. Poucos professores se inscreveram. Havia pedagogas e quatro professores de educação física (todos haviam participado do PROAMDE). Se não me engano, houve também três Congressos de Educação Física Adaptada com a participação de profissionais de outros estados que atuam na área de adaptada e alguns que fazem parte do Comitê Paralímpico Brasileiro. Os cursos envolviam modalidades paraolímpicas como Bocha, Futsal de cinco (cegos), Voleibol sentado, Goalball, Atletismo. Os cursos foram bons, mas acredito que a demanda maior sempre é de professores que atuam na escola e que muitas vezes essas atividades não são realizadas" (**Professora Karla**).

Estas atividades de formação continuada oferecem momentos de renovação e reflexão, por isso devem acontecer constantemente e ser bem planejadas, além de contar com profissionais qualificados para ampliar o conhecimento. Todo o esforço deve caminhar na direção da inclusão, como nos lembra Aguiar e Duarte:

A prática desportiva, quando usada sem os princípios da inclusão, é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação e de frustração. Essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode-se consistir numa barreira à educação inclusiva. É bom salientar que, na rede de ensino, a Educação Física é a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa (AGUIAR e DUARTE, 2005, p.225).

Percebe-se, contudo, que a SEMED tenta fazer alguma capacitação sobre a temática envolvendo alunos com deficiência e educação física escolar, mas como fica claro nas palavras dos pesquisados, as atividades visam mais a questão esportiva que propriamente educacional inclusiva. Apesar disso, é possível perceber certa iniciativa em trazer novos conhecimentos para a área, o que já representa um grande avanço para a educação física escolar, que ainda parece não ter se firmado como uma disciplina menos biológica e esportiva e mais pedagógica.

Após eles terem nos informados que a SEMED disponibiliza atividades de aperfeiçoamento técnico para os professores da rede pública municipal de ensino, perguntamos aos pesquisados, o quê, especificamente na área da educação física, eles acreditam que a Secretaria deveria fazer para melhorar e incentivar o trabalho dos professores de EF com alunos com deficiência?

Três pesquisados foram unânimes em afirmar que a Secretaria deveria oferecer mais cursos de capacitação e atualização voltados para ao tema da deficiência. Isto demonstra que apesar das atividades que a Secretaria disponibiliza, citadas por eles, ainda não estão de acordo com o que eles consideram fundamental, pois deveriam envolver alguns elementos que nem sempre são abordados em palestras ou congressos, como demonstra o esquema abaixo que traz algumas ações citadas por eles em suas respostas:

Capacitação e Rotatividade dos Adaptações de Mediação professores estratégias Infra-estrutura das Atualização na Metodologias e Avaliações escolas área da Adaptada Reformulação da Tecnologia Programas proposta Assistiva **Esportivos** pedagógica

Figura 15 – Ações da SEMED para melhorar o ensino da EF escolar\*

<sup>\*</sup>Pesquisa de campo (Entrevista)

Os professores estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que estabeleceram juntos (GAIO e MENEGHETTI, 2012, p.92).

A participação constante em atividades de capacitação e atualização profissional é uma ferramenta fundamental na opinião dos professores pesquisados. Eles deixam claro que a participação nestas atividades representa a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, bem como novas metodologias de trabalho, que serão de suma relevância para o planejamento e execução de aulas mais inclusivas.

Umas das professoras pesquisadas destacou a participação de todos os professores no atendimento de alunos com deficiência, mencionando que considera importante que façam um rodízio entre eles para terem oportunidade de atuar em algum momento com estes alunos, a fim de que possam desenvolver novas metodologias de trabalho, enriquecendo seus conhecimentos sobre a educação especial e a educação inclusiva.

O saber do professor na escola pública é um saber prático, pois a ação originária no cotidiano escolar sintetiza diferentes tipos de conhecimentos, o conhecimento da prática, o como fazer, o conhecimento específico do conteúdo de ensino, conhecimento do que ensinar e o conhecimento geral do porquê fazer (SHIGUNOV e SHIGUNOV NETO, 2001, p.27).

Para muitos professores é importante haver esse contato com turmas heterogêneas, pois isso fará com que se torne mais consciente, não somente sobre as características e potencialidades individuais de cada aluno, mas, sobretudo sobre suas próprias condições didáticas e pedagógicas para atuar com todos eles em ambientes comuns e inclusivos. Além disso, o educador terá a possibilidade de refletir sobre sua prática e, se necessário, modificá-la.

Outro tema abordado pelos pesquisados foi em relação à reformulação da proposta pedagógica da escola, que na opinião dos pesquisados, precisa ser reformulada, pois ao ser mencionada, ficou clara a insatisfação dos mesmos quanto às estratégias adotadas pela escola para o desenvolvimento de suas ações.

Esta insatisfação surge muito em função de ser controverso uma escola possuir professores atualizados, com posturas renovadas e práticas modernas, mas em contrapartida, apresentar uma proposta pedagógica obsoleta quanto aos seus procedimentos e técnicas didático-pedagógicas, mantendo seus professores engessados a um sistema educacional conservador, pouco atuante quanto às questões da inclusão de seus alunos, tornando-se distante da realidade da comunidade escolar.

A escola deve proporcionar a todos conhecimentos e capacidade crítica, isto é, as ferramentas estratégicas capazes de contribuir para a criatividade, para o pleno desenvolvimento individual, bem como para o enfrentamento da pobreza, todos esses são valores defendidos na proposta da educação inclusiva (CARVALHO, 2011, p.108).

Quanto à postura didático-pedagógica dos professores pesquisados, perguntamos a eles qual a abordagem pedagógica que acreditam seguir, pois de acordo com a postura defendida pelo professor, será possível entender o tipo de avaliação que utiliza com seus alunos. Assim, podemos conhecer um pouco mais sobre o perfil metodológico dos pesquisados.

Nesta pergunta, todos os quatro professores trouxeram respostas diferentes e apresentaram quatro abordagens pedagógicas diferentes, assim justificadas:

"Penso que na maior parte a abordagem desenvolvimentista, desde a graduação quando atuava no PROAMDE utilizava e acabei me identificando com ela, vejo que ela funciona, mas não me prendo somente a ela, tento despertar um senso crítico nos alunos apresentando outros conteúdos, relacionando-os com a realidade social, entre eles, gênero. Acredito que a aprendizagem de movimentos é algo que acontece em etapas, devendo respeitar cada uma para que o aluno se desenvolva de forma significativa" (Professora Fernanda).

"Procuro realizar atividades que explorem desafios motores aos alunos. Procuro consultar o caderno pedagógico da secretaria, que exploram aspectos como: Lateralidade, psicomotricidade, danças, lutas, dentre outros" (**Professor Paulo**).

"Procuro seguir a abordagem construtivista por entender que esta abordagem se adequa melhor às propostas de educação física para as séries iniciais. Esta abordagem resgata a cultura lúdica dos jogos e brincadeiras sem desconsiderar os conteúdos propostos pela disciplina e os objetivos a serem alcançados. Além disso, o respeito às características pessoais e ao conhecimento prévio do aluno é uma característica de minha postura como professora. Procuro conhecer melhor meus alunos em um momento prévio de interação e socialização. Vejo esse momento como sendo muito importante porque consigo perceber diferenças de pensamentos, comportamentos, interesses e motivações que facilitarão o desenvolvimento das aulas e, assim, direcionar melhor as atividades" (Professora Karla).

"A priori trabalho bastante com a abordagem psicomotora, pois está envolvida com o desenvolvimento da criança, com os processos cognitivos, afetivos (muito importante para a criança se sentir segura ao lado dos colegas da escola) e psicomotores, o que pode garantir uma formação integral do aluno" (**Professor Pedro**).

Apesar de só ter sido mencionada por um dos professores, a abordagem desenvolvimentista parece ser utilizada por mais de um professor, mesmo que não apareça com essa denominação, pois na fala do professor "Paulo", fica caracterizada sua preferência pela realização de atividades que explorem mais o aspecto motor, estimulando o desenvolvimento integral de seus alunos, apesar de ter mencionado não seguir nenhuma abordagem especificamente, este afirma utilizar manuais cedidos pela Secretaria de Educação, que

geralmente traz, em seus conteúdos, posturas metodológicas com tendências a abordagem desenvolvimentista, quando se trata do componente curricular Educação Física.

[...] grande parte do modelo dessa abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora pois é por meio dela que as pessoas se adaptam aos problemas do cotidiano, segundo essa abordagem, a educação física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, pela interação entre o aumento da variação e a complexidade dos movimentos (SOLER, 2005, p.124).

Outra professora afirma usar a abordagem construtivista em função de acreditar que melhor atende o trabalho com crianças. Ela menciona ainda a questão do respeito sobre as diferenças pessoais de cada um, que este fator lhe favorece na hora do planejamento, organização e execução das atividades. Essa professora é a que possui mais tempo de formação e atuação no sistema público educacional, então é provável que sua experiência nesses anos de atuação, e com uma variedade maior de alunos, tenha lhe possibilitado, atualmente, saber com maior exatidão, a abordagem metodológica que mais se caracterize com sua personalidade, e assim, consiga definir tão bem sua escolha metodológica e didática.

A intenção dessa tendência é a construção do conhecimento a partir das interações da pessoa com o mundo, para cada criança a construção do conhecimento exige uma elaboração, uma ação sobre o mundo, a proposta teve mérito de considerar o conhecimento que a criança já possui e alertar o professor sobre a participação dos alunos na solução de problemas (SOLER, 2005, p.124).

Outra abordagem mencionada por um dos participantes foi a Psicomotora, para ele esta abordagem contribui bastante para o desenvolvimento integral dos alunos, assim suas atividades visam estimular também os aspectos cognitivos e afetivos do aluno, e não somente o psicomotor, cooperando, desta maneira, para que o aluno se sinta mais seguro e confiante em participar de suas aulas.

Nessa tendência, a Educação Física está envolvida com o desenvolvimento da criança, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno. O conteúdo predominantemente esportivo é substituído por um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, que valoriza a aquisição do esquema motor, da lateralidade e da coordenação visomotora. A principal vantagem dessa abordagem é a maior integração com a proposta pedagógica da Educação Física (SOLER, 2005, p.124).

Segundo o posicionamento dos professores pesquisados, fica evidente que todos compactuam de uma postura humanista em relação ao atendimento e tratamento dos alunos com deficiência, e não somente a estes, mas aos alunos sem deficiência também, pois ficou

bastante claro, através dos seus posicionamentos, que o respeito às diferenças individuais de cada um é um fator fundamental para a realização de um ensino de qualidade.

Para Baptista e Jesus (2015), é importante que os professores reflitam sobre suas posturas metodológicas, uma vez que não se pode mais, na perspectiva da escola regular, atuar numa sala de aula de forma homogênea, como era feito a alguns anos atrás. Apesar de toda a morosidade, atualmente já se reconhece que cada aluno é único e tem suas próprias características, incluindo-se nessa perspectiva os alunos com deficiência, sejam sensoriais, físicas, cognitivas ou múltiplas, requerendo recursos pedagógicos diversos, adequados a cada caso específico.

Diante deste contexto, perguntamos aos pesquisados, de que maneira eles realizam a avaliação dos seus alunos com deficiência. A resposta apontou para um ponto em comum, pois todos concordam que a participação é um fator fundamental e indispensável para todo processo de avaliação.

A avaliação em educação física deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, selecionar pessoas e ou classificar alunos por nível de habilidades [...] O professor deve sempre utilizar vários instrumentos de avaliação, pois isso auxilia para que ocorra uma avaliação mais próxima do real e acima de tudo justa (SOLER, 2005, p.228).

Os professores entrevistados fizeram questão de deixar claro que o instrumento usado para avaliar seus alunos com deficiência depende muito do tipo da deficiência do aluno e de suas possibilidades e limitações. Os educadores afirmaram vivenciar situações nas quais os alunos com deficiência respondem de maneira positiva a outros meios de avaliação. por isso, é possível, em alguns casos, até se avaliar o rendimento físico deles, como podemos verificar em suas falas:

"O processo avaliativo varia de aluno para aluno, pois é avaliado a participação na aula, tanto na parte social como na parte física, assim quanto ao desempenho no decorrer das aulas. Se houve melhoras ou pioras" (**Professor Pedro**).

"De acordo com os conteúdos de Educação Física, a participação dos alunos em todas as atividades, tanto individual quanto coletiva, é minha forma de avaliar. Considerando que os alunos com autismo apresentam uma dificuldade maior de socialização, avalio qualquer atividade que eles venham a participar, independente do tempo de realização ou do modo de execução. A partir daí, vejo os pontos que podem melhorar e converso com a família para ficar ciente do desempenho e desenvolvimento dos alunos" (**Professora Karla**).

"Procuro avaliar estes de acordo com suas possibilidades, mas na medida do possível busco realizar esta a partir de sua participação e interesse nas aulas de educação física, que aliás eles sempre gostam muito de participar" (**Professor Paulo**).

"Tive dois alunos com necessidades educacionais, um com deficiência intelectual e outro com autismo, o aluno com deficiência intelectual tinha muitas dificuldades para escrever, então o avaliava de forma oral e participativa nas aulas, já o aluno com autismo, não apresentava dificuldades e o processo avaliativo seguia o mesmo para os demais alunos" (**Professora Fernanda**).

A avaliação pode seguir diversos caminhos e o professor deve ter autonomia para realizá-las de modo que os alunos sejam avaliados sob diversas óticas, não apenas através de um teste ou prova. Soler nos lembra sobre a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem:

A avaliação na maioria das vezes está relacionada com uma forma tradicional de educação, que visa exclusivamente a exatidão da reprodução do conteúdo transmitido nas aulas, e serve para balizar a aquisição do patrimônio cultural, esse tipo de avaliação já não cabe mais dentro de uma escola que se diz democrática e para todos [...] os instrumentos de avaliação devem ser bem elaborados, fomentando sempre um desafio, e propor algo interessante aos alunos, os instrumentos devem coletar dados que indicam com precisão o desempenho dos alunos e a dar alguma estratégia (SOLER, 2005, p.228).

O professor precisa conhecer bem seus alunos, assim poderá elaborar melhor suas avaliações, pois faz-se necessário considerar vários fatores, assim como as características individuais de cada um, o que nos parece ser exatamente o que os professores pesquisados estão fazendo com seus alunos.

É de fundamental importância que o professor conheça o aluno com quem irá trabalhar, devendo antes de tudo conhecer alguns aspectos desses alunos tais como: qual o tipo de deficiência, idade em que a deficiência apareceu, quais as funções que estão prejudicadas, também são importantes que se conheçam os diferentes aspectos do seu desenvolvimento como biológico cognitivo afetivo motor interação social (SOLER, 2005, p.64).

Esse conhecimento sobre o aluno é realmente necessário, assim evita que o professor utilize instrumentos avaliativos que só servirão para balizar um determinado conhecimento, supostamente adquirido, mas que não se tem certeza do quanto será efetivo em sua vida e até que ponto irá contribuir para a vida daquele aluno.

Ao se aproximar o final de nossa entrevista, restava fazer dois últimos questionamentos considerados essenciais para melhor conhecermos a realidade dos pesquisados no ambiente escolar onde estes atuam. No primeiro, questionamos quais foram as principais dificuldades que eles encontraram na escola para atuar com alunos com deficiência em suas aulas de EF, e obtivemos as seguintes respostas:

"Atualmente, a acessibilidade e espaço adequado são os principais. A escola é um prédio alugado e possui três andares. Embora tenha elevador, às vezes apresenta alguns problemas por falta de manutenção, dificultando o deslocamento dos alunos que usam cadeira de rodas. O espaço destinado às aulas de educação física — pátio — possui colunas de sustentação, muitas cadeiras e alguns materiais sem utilidade na escola também são colocados neste espaço" (**Professora Karla**).

"Por se tratar de uma escola localizada na zona rural de nossa cidade, minha maior dificuldade foi em termos estruturais. Exemplo: Espaço coberto, deslocamento sala/ espaço para aula prática não era adaptado" (**Professor Paulo**).

A inclusão deve ser o grande objetivo da educação das pessoas com deficiência, pois a escola pode recuperar a autoestima dessas pessoas e torná-las autônomas. Assim, diante de escolas que não estejam aptas a receber este aluno, o problema se intensifica, em especial se os elementos básicos, como espaço, não estiveram adequados, porque foge da competência do professor a resolução desse impasse. Como alerta Soler:

O espaço destinado às atividades também deve obedecer a critérios de inclusão, pois hoje teremos numa mesma aula pessoas com necessidades totalmente diferentes, e o espaço deve ser o mais amplo possível, livre de qualquer obstáculos, infelizmente nem sempre os professores de educação física contam com isto [...] O professor quando utilizar um espaço aberto deverá planejar sua aula de tal forma que as crianças não corram nenhum risco de se acidentar, pois estamos falando aqui de crianças portadoras das mais diversas necessidades especiais (SOLER, 2005, p.153).

Os professores deixam claro que o principal problema se encontra na estrutura da escola, algo que eles já haviam mencionado em outra questão, mas que não envolvia diretamente a questão do comprometimento de suas atividades de EF. De acordo com Soler (2005), sempre que são realizadas reuniões como os professores de educação física, o que mais se discute são situações referentes à falta de espaço físico e material didático adequado para as aulas. Este realmente é o maior problema da maioria dos professores dessa área, pois existe uma situação ideal e uma real, sendo necessário encontrar um meio termo para que seja possível se trabalhar com o que se tem, pois só desta maneira se estará reforçando a ideia de que a educação física é necessária e deve permanecer dentro das escolas. Soler concorda que: "A hora do planejamento passa a ser o momento de se adequarem atividades ao espaço físico, porque o professor conhecendo as diferenças existentes em suas aulas, poderá criar alternativas criativas para a participação de todos sem exceção" (SOLER, 2005, p.153).

Organizar aulas de EF inclusiva requer espaços apropriados, como quadras espaçosas e sem obstáculos, ou se for um pátio ou área livre, deve apresentar condições adequadas para alunos com diferentes tipos de deficiência, como os cadeirantes, baixa visão ou outra

deficiência física. Além da questão estrutural, outra dificuldade foi mencionada por um dos pesquisados:

"Inicialmente tive dificuldade devido à falta de uma pessoa para auxiliar a criança nas atividades. Contudo, a escola tem muitos alunos com deficiência, e de vez em quando há campanhas sobre deficiência para os alunos. Então as próprias crianças sabiam que aquela determinada criança apresentava uma deficiência e todos chamavam-na de "especial". Então ao decorrer das aulas as próprias crianças o ajudavam. Em outra turma, a criança tinha uma pessoa adulta para auxiliá-la, tanto nas aulas de educação física quanto nas aulas com a professora regente da turma" (**Professor Pedro**).

Diante da afirmativa do professor, a ausência de um profissional especializado que possa auxiliar no atendimento aos alunos com deficiência representa uma dificuldade que este teve que superar e, felizmente, pode contar com a ajuda dos demais alunos, o que nem sempre é possível, uma vez que por se tratarem de crianças, não possuem conhecimentos suficientes para entender certas situações.

Apenas um dos pesquisados afirmou não ter encontrado nenhum tipo de dificuldade, como afirma em sua resposta:

**Professora Fernanda** - "Não encontrei dificuldades, os alunos que possuem diagnóstico de deficiência, durante as aulas executam as atividades sem problemas, e quando demonstram dificuldades busco ajustar para que eles realizem dentro das suas possibilidades".

De acordo com Carvalho (2011), muitos professores do ensino regular costumam reagir de forma negativa a ideia de atuarem com alunos com deficiências em suas turmas, usando como argumentos a falta de preparo para o trabalho com eles, o que impossibilita a tentativa de realizar aulas inclusivas, que estimulem a participação de todos os alunos de forma igualitária, como demonstra fazer a professora pesquisada.

Como último questionamento, buscamos saber dos professores de que maneira suas vivências no PROAMDE contribuíram para a atuação didático-pedagógica junto a alunos com deficiência, em suas aulas de educação física na escola onde estão atuando. As respostas foram as seguintes:

"A vivência no PROAMDE contribuiu sobre a maneira para minha atuação na escola, tanto na teoria quanto na prática, pois além de estudarmos sobre os tipos de deficiência e suas particularidades, o que poderia ser ou não possível realizar com os alunos, também colocávamos em prática o que aprendemos. Todo conhecimento teórico-prático adquirido facilitou minha prática pedagógica, minha metodologia e estratégias de ensino, além de proporcionar a participação efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de educação física juntamente com seus colegas de sala" (Professora Karla).

"Eu busco promover atividades onde todos participem, além disso eu aprendi a como elaborar aulas dinâmicas, como entender o contexto do aluno e inserir no meu planejamento. Basicamente tudo que aprendi foi devido ao PROAMDE" (**Professora Fernanda**).

"Acredito que a vivência durante o período acadêmico no PROAMDE, me permite hoje um olhar de equidade nos alunos que estão sob minha tutela, procuro executar atividades em que todos possam participar. Logicamente as diferenças ocorrem durante as aulas, por exemplo: um aluno que seja mais veloz pode se dar melhor em uma brincadeira de corrida, no entanto todos irão realizar a atividade exemplificada" (**Professor Paulo**).

"O PROAMDE me ajudou em tudo. Mas referente às aulas de educação física, não somente com pessoas com deficiência, mas com pessoas em geral, após a saída da faculdade, não tive dificuldade alguma quanto a comando de voz, orientação, planejamento de aula. O PROAMDE me possibilitou a experiência em vários ramos, desde a área de reabilitação a qual atuo como personal, quanto na escola em que atuo. O PROAMDE me possibilitou a experiência em trabalhar com crianças com paralisia cerebral, idosos com traumatismo craniano encefálico - TCE e acidente vascular cerebral - AVC, adolescentes com transtorno do espectro autista, síndrome de Down, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, adultos com esquizofrenia, paralisia cerebral, hemiplégicos, assim como atuei também na turma de crianças e adultos cadeirantes. Logo, ao chegar na escola, sinto que cheguei preparado para atuar com todos os públicos" (Professor Pedro).

Analisando as respostas, fica claro o quanto a participação no PROAMDE contribuiu para que os professores pesquisados adquirissem conhecimentos teóricos e práticos para atuar com alunos com deficiência, demonstrando segurança na elaboração de atividades variadas que envolvam tanto alunos com deficiência como sem deficiência.

A formação e a competência dos professores é uma categoria que surge com muita facilidade quando a temática é inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular, o processo formativo dos professores possui marcas profundas nos fundamentos dos conteúdos e nas técnicas didáticas, uma formação humanista e que aponta na diversidade como um fator de aprendizagem e de desenvolvimento humano é bastante recente (MANTOAN, 2006, p.47).

Ter uma boa formação contribui para que o professor adquira competência pedagógica para compreender o processo de inclusão das variadas diferenças existentes na escola comum. De acordo com essa perspectiva, é possível entender que toda ação pedagógica realizada pelos professores, com fins de inclusão, está respaldada em seu processo formativo e nas experiências vivenciadas durante seu percurso profissional.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### O homem existe.

É mesmo o único a existir e, o que no homem é mais estranho, é precisamente que ele existe.

Mas não se pode dizer de uma coisa qualquer que ela existe.

No mundo há muitas coisas, sem dúvida.

Há pedras e árvores, há montanhas e mares, há grutas na montanha e ilhas no mar.

Mas as pedras e as árvores, as montanhas com suas grutas e os mares com suas ilhas, embora não sejam um nada, não existem.

O próprio Deus é inexistente.

Contra os filósofos que se aplicam em provar a existência de Deus, ousadamente diz Kierkegaard:

"Deus não existe. Ele é eterno".

(BEAUFRET, 1976, p.59)

Após longos quatro anos de pesquisa para a realização desta Tese, chegamos a várias conclusões sobre o objeto pesquisado, as quais iremos apresentar a seguir na forma de considerações finais, por entendermos que as pesquisas educacionais, sociais e humanas, nunca podem definir algo, de fato, como conclusivo, pois, aquilo que foi dito hoje em tom de finito, pode sofrer transformações amanhã.

Por esta razão, acreditamos que concluir algo fechado sobre um Programa da magnitude social, educacional e humana como o PROAMDE, seria tentar enquadrar a história de vida de várias pessoas que fizeram e ainda fazem parte dele. Com isso, correríamos o risco de deixar de apresentar as grandes contribuições que este Programa oferece a centenas de pessoas com e sem deficiência de nossa cidade, bem como para aqueles que, assim como nós, se interessam por essa temática.

Desta maneira, após a realização da pesquisa, ficaram evidenciados alguns aspectos importantes sobre a contribuição do PROAMDE na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, dos quais daremos destaque, inicialmente, para as contribuições para o ensino, pesquisa e extensão.

Observamos que ao longo de vinte anos de existência, o PROAMDE busca desenvolver atividades motoras direcionadas a um público de pessoas com as mais variadas deficiências, física e intelectual. Além disso, este também tem procurado contribuir para o processo formativo dos acadêmicos de diversos cursos, por meio de diferentes atividades.

Nos aspectos referentes ao processo de ensino, o Programa, sempre que solicitado, disponibiliza seus espaços para os acadêmicos da FEFF e também de outros cursos da UFAM, bem como de outras IES, para realizarem atividades voltadas ao estágio curricular obrigatório,

prática que tem se mostrado excelente para os acadêmicos, que adquirem conhecimentos mais aprofundados sobre a deficiência e suas variantes, além de aprenderem, na prática, atividades que uma pessoa com deficiência pode realizar.

Essa parceria é muito importante para o Programa e seus participantes, pois possibilita a participação de outros profissionais que podem trazer grandes contribuições, de modo a ampliar conhecimentos que são de áreas diversas, como: psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas e serviço social. Estes profissionais contribuem muito para o desenvolvimento de muitas ações no PROAMDE e ainda para o fortalecimento do processo de inclusão e inserção da pessoa com deficiência em diversos setores da sociedade.

Outro aspecto bem relevante observado no PROAMDE foi a grande participação deste em pesquisas científicas por meio de seus acadêmicos bolsistas e/ou voluntários. Estes, além das atividades cotidianas do Programa, também se dedicam a realizar pesquisas científicas, sempre abordando a temática da deficiência, para programas de incentivo à iniciação científica como o PIBIC e agências de fomento à pesquisa como a FAPEAM. Muitos trabalhos foram apresentados em Congressos, Seminários e Colóquios locais, nacionais e internacionais, contribuindo para a divulgação do Programa e para as questões da educação física adaptada e da saúde da pessoa com deficiência.

Diante do exposto, é fato constatado que o PROAMDE desempenha um grande papel social dentro e fora da Universidade, pois além de contribuir diretamente na formação acadêmica dos alunos de vários cursos, da licenciatura e do bacharelado, ajuda na divulgação das atividades extensionistas e científicas que a Universidade realiza junto à sociedade.

Após termos verificado na história do PROAMDE o quanto este realmente contribui na formação acadêmica de muitos discentes da UFAM, fomos em busca de saber como os egressos do curso de licenciatura em EF da FEFF/UFAM, que haviam sido bolsistas e/ou voluntários do PROAMDE durante sua trajetória acadêmica, estavam conduzindo suas aulas na educação básica em escolas públicas de Manaus, tendo como foco a inclusão de alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência nas aulas regulares de educação física.

Partimos do pressuposto de que estes professores adquiriram conhecimentos práticos suficientes no PROAMDE para atuar com pessoas com deficiência. Desta forma, o planejamento, a elaboração e a organização de aulas inclusivas não representariam um obstáculo para a realização de aulas de educação física inclusivas na educação básica.

Além disso, estes também possuem conhecimentos técnicos necessários por serem licenciados em educação física, entretanto, quando realizamos a entrevista com eles, percebemos que para se desenvolver um bom trabalho inclusivo na escola, é preciso mais do

que conhecimentos técnicos e práticos, devendo todo o sistema educacional e a comunidade escolar, estar atuando em parceria, o que lamentavelmente, não é o que está acontecendo, pelo menos nas escolas onde os pesquisados atuam.

Nossa pesquisa também teve como foco, verificar de que maneira os licenciados em EF que participaram do PROAMDE estavam conduzindo suas aulas nas escolas públicas de educação básica de Manaus, tendo como perspectiva a inclusão de alunos com deficiência junto a alunos sem deficiência. Infelizmente não podemos ir em *locus* para fazer essa verificação, mas o que foi possível coletar, por meio das entrevistas, deixou bastante claro que os professores procuram sempre tornar a inclusão uma prática real em suas escolas. Eles possuem conhecimentos práticos e teóricos suficientes para isso, em nossa opinião, e como já mencionamos, eles realmente não demonstraram dificuldades para realizar esse processo, o que nos deixou muito felizes e satisfeitos com os resultados, nesse aspecto.

Também foi propósito de nosso estudo, identificar como as experiências adquiridas no PROAMDE contribuíram para o desenvolvimento das aulas dos professores participantes, no que diz respeito aos alunos com deficiência na educação básica. Sobre este fator, também acreditamos ter sido possível responder.

Estes afirmaram, em diversos momentos de suas falas, que a passagem pelo PROAMDE possibilitou-lhes adquirir todo o conhecimento que possuem sobre o atendimento à pessoa com deficiência, pois antes de adentrarem no Programa, era um tema totalmente desconhecido por todos. Eles informaram ter aprendido tudo o que sabem sobre EF adaptada e inclusiva, após terem iniciado sua participação no Programa. Essa experiência os ajudou bastante na escola, pois apesar de estarem em um local com menos recursos materiais e estruturais, foi possível realizar aulas inclusivas, com a participação de todos, o que os deixou muito satisfeitos com seu desempenho na educação básica.

Com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto, estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação (AGUIAR e DUARTE, 2005, p.228).

Apesar disso, ficou claro para nós, que a maior insatisfação deles com relação à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, encontra-se em um problema antigo, que se refere à estrutura das escolas. Esta não é uma situação nova, pois os professores de educação física sempre se viram diante desse desafio, de ministrar suas aulas em local inapropriado, ou improvisado, mas este problema toma maior dimensão quando aliado à ausência de uma

estrutura mínima para o atendimento de alunos com deficiência, inviabilizando até mesmo o acesso destes aos locais destinados à prática das aulas. Então, a questão estrutural se apresenta como um obstáculo para que as escolas possam atender melhor os alunos com deficiência.

Esta situação nos remete aos estudos de Mantoan, que sempre faz destaque a necessidade que as escolas têm em se adequar para melhor atender aos alunos com deficiência, e não o contrário, lembrando também que este preparo não deve ser somente estrutural, mas sobretudo didático-pedagógico. É fundamental que toda a escola esteja envolvida nesse processo, pois só assim poderá ser denominada uma escola inclusiva.

Além da questão estrutural das escolas, também foi mencionado pelos pesquisados, a falta de apoio pedagógico para auxiliar no atendimento a alunos com deficiência. Ficou evidenciado que a própria equipe pedagógica das escolas não possui preparo adequado para auxiliar em situações que envolvem alunos com necessidades educacionais especiais. Este preparo representa um fator de extrema relevância, uma vez que a equipe pedagógica dentro de uma escola é um importante apoio para aqueles professores que não se sentem aptos a resolver situações que fogem do seu cotidiano, além do fato de que a formação pedagógica dessa equipe prevê esse tipo de cooperação e contribuição didático-metodológica.

Uma boa escola pública depende essencialmente de diretores e professores preparados, de um currículo conectado ao cotidiano, de instalações físicas razoáveis (como biblioteca, laboratórios e salas de aula que não estejam superlotadas), da vivência cultural dos estudantes e da participação da comunidade. Porém, tudo isso não se faz meramente com a boa vontade do povo, há necessidade de ações efetivas do governo, como destinação de verbas e melhor valorização do professor. O sucesso da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e de uma sociedade inclusiva depende da ação conjunta de toda população (AGUIAR e DUARTE, 2005, p. 237).

Em diversas situações, o PROAMDE é convidado a contribuir por meio de palestras, oficinas, cursos de capacitação didático-pedagógica para os professores da rede pública Estadual e Municipal do Amazonas, com temáticas voltadas ao atendimento de alunos com deficiências, não somente para profissionais de EF, mas de diversas áreas. Essas atividades possibilitam uma aproximação maior entre as escolas da educação básica com o Programa, que, cada vez mais, passa a ser reconhecido como um espaço formativo, que auxilia na capacitação e atualização desses profissionais sobre o processo da educação inclusiva nas escolas.

Apesar de todas as dificuldades evidenciadas pelos professores pesquisados, estes demonstraram estar conseguindo contribuir para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência em suas escolas, mostrando que, apesar de toda a dificuldade encontrada, é possível

acreditar que a escola pertence a todos e o esforço deve ser conjunto, para que todos tenham direito a um ensino de qualidade e igualitário.

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 1997, p.28).

Além das situações mencionadas, nossa pesquisa teve ainda como um dos objetivos secundários, conhecer qual a abordagem pedagógica adotada por estes professores para atuar junto a seus alunos. Diante do que eles nos responderam, foi possível identificar que pela formação destes, há um misto entre as abordagens desenvolvimentistas, psicomotora e construtivista, o que não nos surpreendeu, tendo em vista que, durante muitos anos, a área da EF esteve mais vinculada às questões do rendimento motor. Estes professores, ao atuarem com pessoas com deficiência, as possibilidades de desenvolvimento ou melhoria da ação motora é bastante esperada e se vincula diretamente à abordagem desenvolvimentista e psicomotora, defendida pela maioria dos professores.

Culturalmente, a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico- desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas (AGUIAR e DUARTE, 2005, p.225)

Quanto a abordagem construtivista, realmente se encontra mais voltada ao ambiente escolar, ao crescimento individual do aluno de maneira mais integral, com vistas a participar da elaboração de suas atividades, opinar sobre estas, se tornando agente de seu processo educativo, porém, conhecendo um pouco mais sobre a origem histórica das aulas de EF. É possível entender que esta abordagem ainda deve ser construída e estimulada em nossos professores. Apesar de saber que as aulas de EF possibilitam muito o uso desta abordagem, o que falta mesmo é um pouco mais de conhecimento sobre as inúmeras possibilidades de sua aplicação.

A deficiência não pode ser olhada como uma questão biológica que se opõe a um padrão hegemônico de normalidade, mas deve ser vista como uma construção discursiva social, histórica e cultural. Pensando ambivalentemente é preciso discutir os argumentos e conceitos que fundamentam as propostas de inclusão, particularmente as representações e os sentidos produzidos e reproduzidos (RODRIGUES, 2006, p. 26).

Outro objetivo secundário por nós formulado buscou identificar qual o modelo de ensino da EF evidenciado nas escolas públicas de Manaus, no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência. Sobre este aspecto, o que nos parece ter ficado claro é que os professores pesquisados tentam desenvolver suas aulas num modelo que vislumbra a perspectiva inclusiva, buscando agregar todos os alunos nas atividades por eles propostas, mesmo que em suas escolas este modelo não seja o defendido, tem em vista o pouco apoio pedagógico disponibilizado a eles na educação inclusiva.

[...] a Educação Física, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim (AGUIAR e DUARTE, 2005, p.224).

Ficou explícito para nós que a experiência adquirida pelos professores no PROAMDE, durante o período de suas formações docente, lhes ajudou muito na resolução de questões voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, tanto na organização das aulas quanto no desenvolvimento destas, uma vez que estes se mostram atuantes no processo de inclusão de todos os alunos, nos transmitindo segurança ao tratar do tema, não demonstrando sentir nenhuma dificuldade nesse processo de inclusão.

Isto demonstra que os professores pesquisados adquiriram conhecimentos importantes durante o tempo em que estiveram atuando no PROAMDE, conseguindo relacionar e associar os conhecimentos sobre EF adaptada, a realidade escolar que atualmente se encontram, deixando claro não haver nenhuma dificuldade no planejamento de atividades que envolvam todos os alunos.

É importante fazer um destaque sobre o trabalho que é desenvolvido pelo PROAMDE, este sempre foi voltado a adaptação de atividades a um público específico, que são pessoas com as mais diferentes deficiências, não se caracterizando efetivamente como um trabalho de EF inclusiva, como o que é proposto nas escolas de educação básica.

No entanto, o Programa espera que os professores que tiveram oportunidade de atuar neste, estudando, pesquisando, planejando e organizando atividades para pessoas com deficiência, realmente apresentem menos dificuldade quando estiverem diante de situações que envolvam a inclusão de alunos com deficiência em ambiente escolar, pois esse também é um dos propósitos do PROAMDE para os acadêmicos, ou seja, auxiliar na formação destes no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Educação Especial tornou-se uma perspectiva concreta nas escolas, fazendo com o que as Universidades busquem incentivar seus acadêmicos a investir mais em sua formação neste sentido, e a participação em Programas como o PROAMDE demonstra ser bastante relevante, pois, de acordo com todas as atividades desenvolvidas no Programa, este já se caracteriza como um espaço formativo.

Apesar do PROAMDE ser um Programa de Extensão Universitária, suas atividades não se voltam apenas para o atendimento do público externo, como é proposta dos Programas de extensão. Este também incentiva o público interno, ou seja, os acadêmicos que atuam como bolsistas e/ou voluntários, a participarem de outras atividades que possam divulgar o trabalho por eles realizado no PROAMDE, e essas atividades além do ensino, a pesquisa científica também.

Mesmo diante da pandemia que ainda assola o mundo inteiro, o PROAMDE não parou com suas atividades, pois os participantes continuaram tendo suas aulas, organizadas e dirigidas pelos acadêmicos bolsistas/voluntários do Programa, que de forma virtual, ministram atividades físicas para os alunos de suas turmas, e ainda participam de atividades de planejamento e orientação com as coordenadoras e equipe técnica do PROAMDE.

Nas atividades de pesquisa, o PROAMDE demonstra grande atuação por parte de seus acadêmicos bolsistas e/ou voluntários, através da realização de diversas pesquisas direcionadas ao tema da deficiência, tendo participação efetiva no PIBIC, inclusive concorrendo ao prêmio de melhores trabalhos da iniciação científica, demonstrando o incentivo que o Programa oferece a seus bolsistas no aprender a fazer pesquisa científica.

O que tem rendido muitos frutos, pois o PROAMDE apresenta um grande número de ex-bolsistas participando em Programas de pós-graduação a nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, seguindo na área da EF adaptada e inclusiva, além daqueles que hoje se encontram atuando nas Instituições de Ensino Superior como docentes efetivos.

Durante a realização de nossa pesquisa, fomos identificando aspectos fundamentais e surpreendentes no PROAMDE, que demonstram o quanto este Programa contribui para a sociedade, em especial para os seus participantes, pessoas que pelo fato de terem nascido ou adquirido alguma deficiência, passaram a ser vistas pela sociedade como pessoas incapacitadas e improdutivas, e em determinado momentos de suas vidas internalizaram isso, mas que encontraram no PROAMDE uma oportunidade de se sentirem pessoas produtivas e capazes de realizar qualquer atividade, que antes lhe parecia improvável.

Essa dependência que os indivíduos têm da posição e da representação do grupo a que pertencem influi significativamente na identificação e na avaliação de sua própria estima e na comparação de seu grupo em relação a outros. A projeção grupal - positiva ou negativa - impregna profundamente a representação pessoal do indivíduo. Além do que, a percepção que o indivíduo tem de si no grupo e do seu grupo entre outros ajuda a definir e a manter as fronteiras entre os grupos (RODRIGUES, 2006, p.20).

O PROAMDE busca potencializar ações que visem contribuir para auxiliar no atendimento do maior número de pessoas com deficiência possível, e para isso conta com diversos parceiros dos mais diferentes setores da sociedade, como secretarias Estaduais e Municipais, transporte urbano e associações particulares, dentre outras, sempre buscando resolver situações que facilitem a vida dessas pessoas, pois nem sempre conseguem orientação para certos casos.

Estas ações envolvem a realização de eventos para arrecadar objetos de uso pessoal, como cadeiras de rodas, colchões adaptados, andadores, muletas, próteses de membros, alimentação e até vestimentas, dependendo da ação realizada, é possível conseguir todos esses objetos para diversas pessoas ao mesmo tempo, sendo um trabalho muito bonito que o PROAMDE já vem desenvolvendo ao longo desses vinte anos.

A contribuição na assistência social, médica e hospitalar, também é feita pelo PROAMDE, pois o Programa mantém convênio com o hospital universitário Getúlio Vargas, que contribui para o atendimento dos participantes no processo de reabilitação, consultas com clínico geral e especialistas, psicóloga e assistente social. Deste modo, podemos entender que o PROAMDE realmente é uma família, pois procura ajudar todos os participantes, demonstrando o quanto cada um é importante.

Durante minha participação no PROAMDE, pude perceber o quanto a equipe de acadêmicos bolsistas/voluntários, bem como as coordenadoras e equipe técnica, tem um grande relacionamento com os participantes, pois possuem conhecimentos aprofundados sobre as características motoras e a deficiência de cada um, o que torna possível descrever as especificidades e o processo evolutivo de cada participante desde que entrou no Programa até o momento atual.

Os acadêmicos bolsistas/voluntários mantêm um relacionamento próximo às famílias dos participantes. No PROAMDE, é uma exigência que cada participante compareça às atividades acompanhado por algum membro de sua família, pois dependendo da idade e da deficiência deste, faz-se necessário que os familiares auxiliem na execução das atividades. Isso evita a ocorrência de acidentes e possibilita a participação de todos, devido a isto, a relação do PROAMDE com a família se dá de forma muito próxima.

O PROAMDE já mantém um número tão elevado de participantes, que este já abriga outros projetos dentro dele, algumas atividades extensionistas são realizadas dentro do Programa. Muitas vezes, essas atividades são coordenadas por outros professores da FEFF, que utilizam os espaços, os materiais adaptados e principalmente o público, para desenvolverem seus projetos, que por vezes são de extensão, mas também são voltados à iniciação científica.

Após incansáveis leituras e análises, podemos afirmar que o PROAMDE representa um espaço formativo que atende a todos, pois foi idealizado para este fim. Isso não envolve somente pessoas com deficiência, envolve todas aquelas pessoas que querem conhecer um pouco mais sobre a temática deficiência. Este funciona como laboratório, pois contribui para a realização de diversas pesquisas, funciona como sala de aula, pois auxilia na formação acadêmica, cedendo seus espaços para a realização do estágio docente de muitos acadêmicos, além de se apresentar como um Programa modelo para diversas instituições, que desejam implementar projetos em suas sedes para atender ao público com deficiência.

Esta pesquisa possibilitou informações relevantes sobre a contribuição do PROAMDE enquanto um espaço formativo, que auxilia os futuros professores de Educação Física, que tem em frente o desafio de desenvolverem aulas com alunos com deficiência nas escolas da educação básica sob a perspectiva da inclusão, pois sabemos que o processo inclusivo ainda representa uma contradição em nossas escolas, sobre o que é determinado pelas leis da Educação Especial, e o que ocorre na prática, que mais se caracteriza como um processo de integração do que de inclusão desses alunos.

Além disso, através deste estudo, foi possível relevar o PROAMDE enquanto um Programa desenvolvido na região amazônica, que representa um modelo de formação e práxis de professores, que visa contribuir tanto para o desenvolvimento regional, considerando e valorizando a cultura e a diversidade amazônica, quanto nacional, por meio de novas metodologias de ensino, voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória, Espírito Santo: GM Gráfica e Editora LTDA, 2009.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Édison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. n. 28, p. 329-338, 2014.

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Especial**. Marília, vol. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago de 2005. BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 3ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, vol. 6, n.1, p.383-387, 2011.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 1998. BATALIOTTI, E. S. **Portal do professor e educação física adaptada**: sugestões para a prática docente inclusiva. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BEAUFRET, J. Introdução às filosofias da existência. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1976.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte.** v. 27, n. 3, p. 467-483, jul/set de 2013.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz. vol. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BETTI, M. **Perspectivas na formação profissional**. In: MOREIRA, W. W. (Org.) Educação física e esportes, perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, cap. 2, p. 239-254, 1992.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. 2010, Belo Horizonte. Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 14 f.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Educação Física 3º e 4º ciclos. Brasília, DF: vol. 7, 1998.

BRASIL. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987**. Currículo Mínimo de Educação Física. do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF: 1987.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF: 1999.

BRASIL. **Decreto** nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF: 1961.

BRASIL. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, Brasília, DF: 1997.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portal MEC. Brasília, DF: 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF:1996.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. **Resolução 07/2004, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. CNE/CES. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Resolução nº 06 de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União. CNE. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física, Rio de Janeiro, 1998.

BROMLEY I. Paraplegia e tetraplegia: Um guia teórico-prático para fisioterapeutas, cuidadores e familiares. **Revista Revinter**, Rio de Janeiro, 4ª Edição, p. 267, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 10<sup>a</sup> Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Edição especial, ano14. p. 26-30, 2002.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física**: justificativas, proposições, argumentações. SESu/MEC, Brasília, DF: 1999.

CONFEF. Revista E.F. nº 19 - março de 2006.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo, Cortez, p. 296, 2012.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, USP, 1996.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 2003.

DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative**: guide pratique. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DOMINICÉ, P. La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité. Paris: Educacion et Recherche, 1986.

FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, p. 227-238, 1992.

FARIA JUNIOR, A. G. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p. 11-33, 1987.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Elaboração de questionário para aferir concepções sobre inclusão de aluno com deficiência em aulas de educação física. **Revista da Sobama**. Marília, vol.15, n.1, p. 21-30, 2014.

FREITAS, D. S.; SCHERER, A. A divisão do curso de educação física no Brasil e os impactos na intervenção profissional: a análise dos pareceres do conselho nacional de educação. In: VII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Matinhos, p. 1-18, set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª Edição. São Paulo: Paz e Terra - Coleção Leitura, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:

Editora UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** – Métodos de Pesquisa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos pedagógicos da educação especial. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H; A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Educ. Especial**, Marília, vol. 17, aug. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 4, n. 50, 2006.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. Brasília, DF: Brasil/Mec, 2007.

GOODSON, I. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' lives and teacher development. **Cambridge Journal of Education**. vol.21, n. 1. p. 35-45, 1991.

GUIOTI, T. D. T.; TOLEDO, E.; SCAGLIA, J. Esportes de raquete para deficientes intelectuais leves: uma proposta fundamentada na pedagogia do esporte. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília, v. 20, n. 3, p. 357-370, jul. - set., 2014.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio- histórica**. Teresina: Linguagens, Educação e Sociedade, n. 12, p. 26 – 38, jan./jun., 2005.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª Edição. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí - Coleção Educação Física, 2004.

LACERDA, C.R. Pesquisa colaborativa: contribuições para a formação dos professores do ensino superior. **Ebooks, Livro 2** – Didática e prática do ensino na relação com a formação de professores. Ceará: Endipe, 2014.

LEÃO, Lucas Diógenes; BARROS, João Luiz da Costa. Uma revisão integrativa sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil. **Revista Amazonida**, Manaus, vol.3, n.1, 2018.

LOPES, K. A. T.; CORREA, L. S. **PROAMDE**: Desenvolvendo Potencialidades. Manaus: EDUA, 2010.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão Educacional**: em foco a formação de professores de Educação Física. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª Edição. Rio de Janeiro: GEN Grupo Editorial Nacional, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 6ª Edição, São Paulo: Editora Summus Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_\_. Para uma escola do século XXI. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARTINS, Gilverto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**. Vol. 2, n.2, p.9-18, jan/abr de 2008.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. 6ª Edição, São Paulo: Phorte, 2006.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. **50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil**: Movimentos, avanços e retrocessos. In: IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul: UCS, vol. 1, p. 1-17, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de (org.). **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. 21ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 1997, Burgos, Espanha: Actas. Burgos: ENAS, 1997.

MUNSTER, M. A. V. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Sobama.** Marília, vol. 14, n. 2, p. 27-34, jul./dez., 2013.

NOCE, F.; SIMIM; M. A. M.; MELLO, M. T. A percepção de qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência física pode ser influenciada pela prática de atividade física. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**, v.15, n.3, p.174-178, 2009.

NÓVOA, A. et al. **Vidas de professores**. 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, M.L.F.; RUBIO, K. **O(s)** Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem fronteiras, vol.8, n.2, p.55-77, 2008.

OLIVEIRA, P. R. A Educação Física e falta de saúde: Tabagismo, Drogas, Alcoolismo, Deficiência Física e Reabilitação. **Revista da Educação Física.** Maringá: UEM, vol.1, p.33-35, 1989.

PACHANE, G. G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiencia da UNICAMP. 2003. 268 p. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

PADUA, Elisângela Sousa Pimenta de; RODRIGUES, Luzia. **Família e deficiência: reflexões sobre o papel do psicólogo no apoio aos familiares de pessoas com deficiência**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Elaborado em 05 de novembro de 2013. Londrina Paraná. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/.pdf. Acesso em: 14 mai. 2019.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. O que significa ter uma criança deficiente mental na família? **Educar em Revista**, n. 23, p. 161-183, 2004.

PÉREZ, Gomes, A.I. Paradaigmas contemporáneos de investigación didáctica. Madri: Akal, p. 95-138, 1983.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC**. Edição Atualizada, 2000/2001.

PROGRAMA DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES (PROAMDE). **Projeto de Extensão**. Manaus, p. 7, 2008.

QUELHAS, A.A.; NOZAKI, H.T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Revista Motrivivência**. n.26, p.69-86, 2006.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: D. RODRIGUES (Org.) Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 2001.

2001.	
	Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: David Rodrigues (Org.)
Perspectivas	sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade, Porto: Porto Editora, 2003.
	Atividade motora adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas
2006.	
SAVIANI, D.	Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, (Memória da educação)

SCHON, Donald. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

2011.

\_\_\_\_\_. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

SHERRILL, C. Adapted Physical Activity, recreation and sport: Cross disciplinary and Lifespan. New York: McGrawHill, 1993.

SHIGONUV, Viktor; SHIGONUV, Alexandre Neto. **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de educação física. Londrina, Paraná: Editora Midiograf, 2001.

SOEDER, M. Empowerment Rehabilitação or Freak Show. In: 10th International Symposium on Adapted Physical Activity – Conference Proceedings. Norway, 1995.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

\_\_\_\_\_. **Esporte cooperativo**: uma proposta para além das quadras, campos e pátios. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, vol. 25, n. 2, p. 113- 128, jan. 2004.

SOUZA, Rita de Cácia Santos e Org. **Educação física inclusiva**: perspectiva para além da deficiência. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. Z; LACKS, S.; JUNIOR, C. de L.S; et al. Formação de professores de educação física para a cidade e para o campo. Pensar a Prática. vol. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez. 2006.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J.N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidades, usos e limites. **Caderno de pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TÉO HAACH, G. **Adaptações na educação física escolar**: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TRIPP, A.; FRENCH, R.; SHERRILL, C. Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 12, n. 4, p. 323-332, 1995.

VOLSI, M. E. F. As políticas de valorização de professores da educação básica no Brasil pós-constituição federal de 2016. 213f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Maringá, p. 1505-1520, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª Edição. São Paulo: Editora Bookman, 2015.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



#### Poder Executivo Federal Ministério da Educação Universidade Federal do Amazonas Câmara de Extensão e Interiorização



#### RESOLUÇÃO nº 011/2013 - CEI.

Aprova o Programa Institucional de Extensão "Atividades Motoras Deficientes - PROAMDE"

A CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições estatutárias e,

CONSIDERANDO a necessidade de adequar os Programas de Extensão Universitâria da UFAM à regulamentação definida pela Resolução 001/2012 - CEL

#### RESOLVE:

- Apruvar a institucionalização do PROGRAMA DE EXTENSÃO Universitária Atividades Motoras para Deficientes - PROAMDE, sob coordenação do Prof. Ewertton de Souza Bezerra.
- Art. 2º Estipular o prazo de seis meses a contar da data da publicação desta resolução, para que o programa efetive sua integral adequação ao que determina a Resolução acima citada.
  - Art. 3º Esta resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação

SALA DE REUNIÕES DA CÂMARA DE EXTENSÃO E INTERIORIZAÇÃO. em Manaus. 19 de fevereiro de 2013.

Luiz Frederico Mondes dos Reis Arruda

Presidente



# UNIVERSIDADE DO AMAZONAS Faculdade de Educação Física



### PROGRAMA DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES

Of. N ° 04/00 - PROAMDE

Manaus, 22 de maio de 2000.

Senhor Senador:

De acordo com o contato prévio tido com vossa excelência em Brasília no dia 17 de maio de 2000, quando apresentamos o nosso PROGRAMA DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES, estamos encaminhando a planta baixa e o orçamento estimativo para a construção do *Centro Poliesportivo para Pessoas com Deficiência* nas áreas da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas.

Agradecemos antecipadamente a vossa prestimosa atenção, e todos os benefícios que vossa excelência tem proporcionado ao povo amazonense no decorrer desses anos de vida pública.

Cordialmente

Prof<sup>a</sup> Doutora Kathya Augusta Thomé Lopes Coordenadora do Projeto

Ao Exmo. Sr.
GILBERTO MESTRINHO
Senador Federal





Ofício nº 320 / GR

Manaus, 27 de julho de 2000

INDESP - DOCUMENTO -NR. 004726/2000-10

Prezado Senhor,

0 1 AGO 200C

Cumprimentando V.Sa. encaminhamos para análise, aprovação e posterior assinatura de Convênio, o Plano de Trabalho referente ao projeto: **PROGRAMA DE ATIVIDADES MOTORAS PARA DEFICIENTES.** 

Atenciosamente,

SILAS GUEDES DE OLIVEIRA Vice-Reitor, no exercício do cargo de Reitor

Ao Ilmo. Sr. **AUGUSTO CARLOS GARCIA DE VIVEIROS**Presidente do INDESP

<u>Brasília - DF</u>

MET - PROTOCOLO -58000-001683/2000-19





# MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO DESPORTO DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESPORTE

Ofício nº 1619- PRESI/INDESP

Brasília, 5 de outubro 2.000

Prezado Senhor,

Em atendimento a solicitação desse Gabinete, para análise técnica do projeto de Construção do Centro Poliesportivo para Portadores de Deficiência da Universidade Federal do Amazonas, entendemos que o Projeto arquitetônico apresentado atende às orientações e especificações de acessibilidade previstas nas normas da ABNT e será de suma importância para o atendimento sistemático do programa de atividades desportivas destinado aos portadores de deficiência.

2. No entanto, se houver terreno suficiente, sugerimos que seja construída uma piscina olímpica ou, no mínimo, semi-olímpica,

Atenciosamente,

AUGUSTO CARLOS GARCIA DE VIVEIROS
Presidente do INDESP

Senhor Antônio Luiz Musa de Noronha Chefe do Gabinete do Ministério do Esporte e Turísmo Brasília/DF

CODEL/DIDES/CMO

SAN-Quadra 03 - Bloco "A" - 1º Andar - Ed. Nucleo Transportes - DNER - CEP. 70040-902 - Brasslas DF - Fone. (61) 225-1642 Fax. (61) 321-5548



### MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO Coordenação-Geral dos Sistemas Auxiliares de Administração Protocolo



Serviço Público Federal GUIA DE FORMAÇÃO DE PROCESSOS

DATA:	10/10/2000	NÚMERO: - PROTOCOLO - 58000-001683/2000-19

PROCEDÊNCIA

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO DESPORTO/INDESP

NOME DO INTERESSADO:

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO DESPORTO/INDESP

ESPÉCIE:	NÚMERO	DATA	
OFÍCIO	1619	05/10/2000	

RESUMO DO ASSUNTO CONSTRUÇÃO DO CENTRO POLIESPORTIVO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS -INFORMA QUE O PROJETO ARQUITETÔNICO APRESENTADO ATENDE AS ORIENTAÇÕES E ESPECIFICAÇÕES DE ACESSIBILIDADE PREVISTAS NAS NORMAS DA ABTN.

DATA DA REMESSA		DE PROT.	ENVIAR PARA	
PRIMEIRA MOVIMENTAÇÃO	10/10/2000		Orgão	Unidade
			MET	GM

Observação:	and the second second second	

Brasilia 09 de 2000 .

Relatório de Documento

Número Documento: 58005.003749/2000-00

60,000,00

Advop. Tam. WWW

Data Abertura : 09/10/2000 Nº Documento : 1619 05/10/2000 Data Docum. Espécie

OFICIO : INDESP Procedência

: DF - DISTRITO FEDERAL UF

CONSTRUÇÃO DO CENTRO POLIESPORTIVO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - INFORMA QUE O PROJETO ARQUITETÓNICO APRESENTADO ATENDE ÁS ORIENTAÇÕES E ESPECIFICAÇÕES DE ACESSIBILIDADE PREVISTAS NAS NORMAS DA ABNT.

1 - CENTRO POLIESPORTIVO

2 - UNIVERSIDADE FEDERAL AMAZONAS

1 - INDESP

Solicitante

I - AUGUSTO CARLOS GARCIA DE VIVEIROS

09/0/00

Tramitação(oes):

: 09/10/2000 Data

Destino

: GABINETE DO MINISTRO

Situação : ENCAMINHAR Técnico

: ARIANE DA SILVA SANTOS

Despacho:

Data Reposta:



# **ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS**

Obra: Construção de Centro Poliesportivo para Portadores de Deficiência Universidade do Amazonas

Área: 1.872,00 m²

Local: Campus da Universidade do Amazonas

Manaus - Amazonas.

#### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Esta Especificação tem por finalidade, de modo geral, os serviços e materiais necessários para execução da obra acima descrita.

A Obra será executada obedecendo, ainda, a todas, as prescrições contidas nas

Normas Técnicas, Especificações e Métodos de Ensaio, da ABNT.

Será obrigação do "CONSTRUTOR" responsável pela execução, manter na obra os equipamentos, ferramental, apetrechos, transporte e equipe de trabalho necessária e suficiente, afim de permitir o bom andamento dos serviços, dentro do prazo determinado para a execução ela obra.

Serão impugnados pela "FISCALIZAÇÃO", todos os trabalhos que não satisfaçam as

condições contratuais.

Ficará o "CONSTRUTOR" obrigado a demolir e refazer os trabalhos rejeitados pela "FISCALIZAÇÃO", após o recebimento da Ordem de Serviço, ficando por sua conta as despesas decorrentes desses serviços.

#### SERVIÇOS GERAIS

#### Placa da Obra

Caberá ao "CONSTRUTOR" o fomecimento, colocação e conservação das placas de identificação das obras, enquanto estas durarem.

As dimensões, cores e elementos indicativos, serão fornecidos pela

"FISCALIZAÇÃO".

As placas de identificação do exercício profissional em obras, serão confeccionadas de acordo com a resolução nº 250, de 16-12-1977, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia - CONFEA.

#### Remoção de Material Imprestável

Todo material imprestável provenientes de escavação e regularização, será removido com DTM de no máximo 5,00 km.



#### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS Gabinete do Reitor

Ofício nº 568/ GR

Manaus, 08 de novembro de 2.000

Senhor Ministro,

A Universidade do Amazonas, apresenta o projeto de Construção do Centro Gímnico da Faculdade de Educação Física, que terá como finalidade o programa de desenvolvimento desportivo nas modalidades: ginástica artística, ginástica acrobática e ginástica rítmica.

A Faculdade de Educação Física está situada numa área urbana possuindo em suas adjacências aproximadamente 10 (dez) bairros, com uma população de baixa renda tendo uma faixa infanto-juvenil expressiva e carecendo portanto, de locais para a prática de atividades físicas, especificamente as de modalidades gímnicas.

Ressaltamos que, em Manaus não possuímos um espaço específico para este tipo de atividade com aparelhagens oficiais. A população manauara tem um biotipo que corrobora para um bom desempenho nestas atividades, pois possuem estatura mediana e baixa.

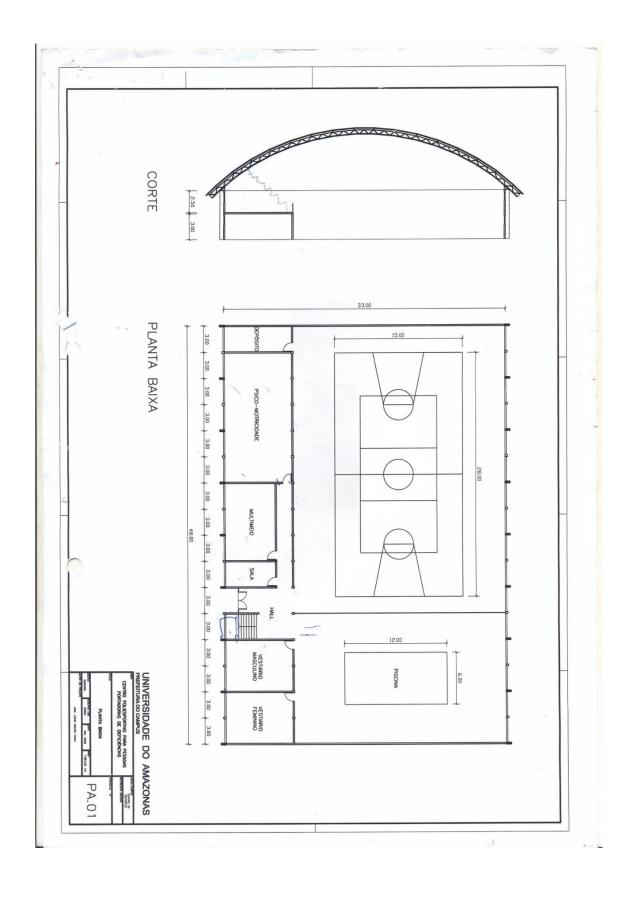
Ao Excelentíssimo Senhor, **CARLOS CARMO ANDRADE MELLES** Ministro do Esporte e Turismo

Esplanada dos Ministérios - Bloco "A"- 7º Andar 70.054-900 - Brasília-DF

RECEBI O ORIGINAL

RECEBEDO

Universidade do Amazonas, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000 - Campus Universitário - Aleixo, - Prédio Rio Juruá - Reitoria - CEP: 69077-000 - Manaus - AM - Fax: (092) 644-1620, Fone: (092) 644-1043.





#### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS Gabinete do Reitor

Ofício nº 568/ GR

Manaus, 08 de novembro de 2.000

Senhor Ministro,

A Universidade do Amazonas, apresenta o projeto de Construção do Centro Gímnico da Faculdade de Educação Física, que terá como finalidade o programa de desenvolvimento desportivo nas modalidades: ginástica artística, ginástica acrobática e ginástica rítmica.

A Faculdade de Educação Física está situada numa área urbana possuindo em suas adjacências aproximadamente 10 (dez) bairros, com uma população de baixa renda tendo uma faixa infanto-juvenil expressiva e carecendo portanto, de locais para a prática de atividades físicas, especificamente as de modalidades gímnicas.

Ressaltamos que, em Manaus não possuímos um espaço específico para este tipo de atividade com aparelhagens oficiais. A população manauara tem um biotipo que corrobora para um bom desempenho nestas atividades, pois possuem estatura mediana e baixa.

Ao Excelentíssimo Senhor,

**CARLOS CARMO ANDRADE MELLES** 

Ministro do Esporte e Turismo Esplanada dos Ministérios - Bloco "A"- 7º Andar 70.054-900 - Brasília-DF

RECEBI O ORIGINAL

Solang

RECEBEDO

Universidade do Amazonas, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000 - Campus Universitário - Aleixo, - Prédio Rio Juruá - Reitoria - CEP: 69077-000 - Manaus - AM - Fax: (092) 644-1620, Fone: (092) 644-1043.



#### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS Gabinete do Reitor

Ofício nº 568/ GR

Manaus, 08 de novembro de 2.000

Senhor Ministro,

A Universidade do Amazonas, apresenta o projeto de Construção do Centro Gímnico da Faculdade de Educação Física, que terá como finalidade o programa de desenvolvimento desportivo nas modalidades: ginástica artística, ginástica acrobática e ginástica rítmica.

A Faculdade de Educação Física está situada numa área urbana possuindo em suas adjacências aproximadamente 10 (dez) bairros, com uma população de baixa renda tendo uma faixa infanto-juvenil expressiva e carecendo portanto, de locais para a prática de atividades físicas, especificamente as de modalidades gímnicas.

Ressaltamos que, em Manaus não possuímos um espaço específico para este tipo de atividade com aparelhagens oficiais. A população manauara tem um biotipo que corrobora para um bom desempenho nestas atividades, pois possuem estatura mediana e baixa.

Ao Excelentíssimo Senhor,

**CARLOS CARMO ANDRADE MELLES** 

Ministro do Esporte e Turismo Esplanada dos Ministérios - Bloco "A"- 7º Andar 70.054-900 - Brasília-DF

RECEBI O ORIGINAL

Solang

RECEBEDO

Universidade do Amazonas, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000 - Campus Universitário - Aleixo, - Prédio Rio Juruá - Reitoria - CEP: 69077-000 - Manaus - AM - Fax: (092) 644-1620, Fone: (092) 644-1043.

TÉRIO DE ESPORT

MINISTÉRIO DE ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO

Oficio n.º1251/00-/GM/MET

Auran med to

Brasilia, B de novembro de 2000.

Senhor Reitor,

De ordem do Senhor Ministro do Esporte e Turismo, acuso o recebimento do Oficio nº 568/GR, de 08 de novembro 2000, pelo qual solicita recursos financeiros para a construção do Centro Gímnico da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas.

- 2. Na oportunidade, informo que o assunto foi encaminhado à Secretaria Executiva deste Ministério, para exame e verificação da possibilidade de atendimento ao pleito.
- 3. Comunico, ainda, que o referido expediente foi protocolado neste Ministério sob o nº 58005.004063/2000-00.

AHHII

ANTONIO MATAMUSA DE NORO
Chej Ma Galinete do Ministro
do Esporte e Turismo

A Sua Magnificência o Senhor

WALMIR DE ALBUQUERQUE BARBOSA

Reitor da Universidade do Amazonas

Manaus - AM

Com 01 OF.427/CF

An Gabinata
Eras 17/1/1 12000

# MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO ASSESSORIA PARLAMENTAR

(61) 315-1880 — **FAX:** (61) 224-7388

MEMO/ASPAR/MET/N° ₹/

Brasília, 💵 de dezembro de 2000.

Ao Senhor MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA Subsecretário de Planejamento, Orçamento e Administração

Senhor Subsecretário,

De ordem do Senhor Ministro, e em atenção à solicitação do Deputado **PAUDERNEY AVELINO** (PFL-AM), consulto Vossa Senhoria sobre a disponibilidade de recursos para atender o pleito de interesse daquele parlamentar.

ALCINO SCARASSATI Chefe da Assessoria Parlamentar





#### MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO SECRETARIA EXECUTIVA SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E ADMINISTRAÇÃO COORDENAÇÃO-GERAL DE ORÇAMENTO E FINANÇAS

#### INFORMAÇÃO Nº 057/2000 - COF/SSPOA/SE/MET

Brasilia, 13 de dezembro de 2000.

Assunto: Disponibilidade Orçamentária

Interessado: Subsecretário de Planejamento, Orçamento e Administração

Processo: 58000.001683/2000-19

Senhor Subsecretário,

Trata o presente processo de solicitação do Deputado Federal Pauderney Avelino -PFL/AM, acerca de eventual disponibilidade de recursos financeiros para viabilizar a construção do Centro Poliesportivo para Portadores de Deficiência da Universidade Federal do Amazonas.

Conforme planilha de custos elaborada pela Universidade, o montante necessário à implementação do projeto é da ordem de R\$ 504.984,26 (quinhentos e quatro mil, novecentos e oitenta e quatro reais e vinte e seis centavos).

Entretanto, cabe-nos informar que não há previsão no Orçamento do Ministério, tanto para o presente exercício quanto para o exercício de 2001, de crédito orçamentário para atender a solicitação em questão.

SÉRGIO CRUZ Assistente da Coordenação Geral de Orçamento e Finanças

De acordo.

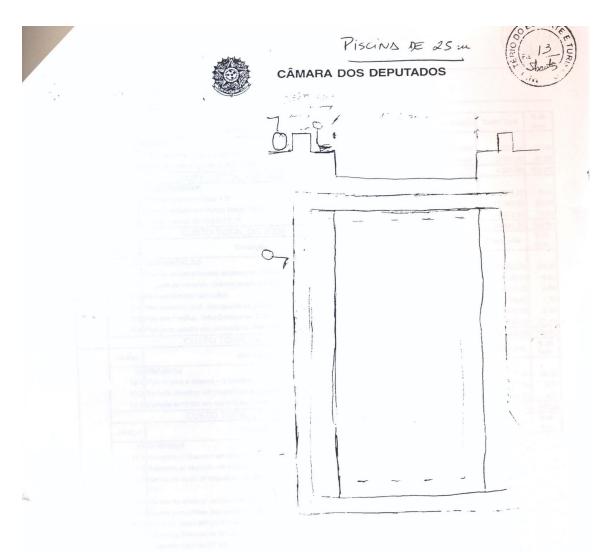
Encaminhe-se à Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Administração.

LUIS CARLOS DA FONSECA
Coordenador Geral de Orçamento e Finanças

Mille Marche - pe le le le le militale

Mille Marche - pe le le le le militale

Mille Marche - pe le le le le margine de la marg



GER 3.21.01.001-9 (JUN/99)

# ORÇAMENTO SINTÉTICO



Cliente: Universidade do Amazonas

Obra: Construção de Centro Poliesportivo para Portadores de Deficiência

Prazo: 120 (cento e vinte) dias

Área: 1.872,0 m²

	Código	Descrição	Un	Quant	Custo Unitário	Custo Total	% do
	7.2	Metálica					
	7.2.1	Portão de ferro (1,60 x 2,50) = 02 un	m²	8,00	134,50	1.076,00	22,3
7.2.2 J		Janela de ferro c/ grade (2,80 x 0,80)	un	10,00	200,00	2.000,00	41,6
		CUSTO TOTAL DO ITEM  08 REVESTIMENTOS				4.805,80	100,0
	08				1		
	8.1	Chapisco comum (traço 1:3)	m²	1.908,40	1,08	2.061,07	9,4
	8.2	Reboco inclusive emboço (traço 1:2:4)	m²	1.653,80	9,25	15.297,65	69,7
	8.3	Azulejo branco (0,15 x 0,15) m	m²	254,60	17,96	4.572,62	20,8
		CUSTO TOTAL DO ITEM	//////			21.931,34	100,0
	Código	Descrição	Un	Quant	Custo Unitário	Custo Total	% do
	09	PAVIMENTAÇÃO					item
		Contrapiso em concreto acabado e= 10 cm	m²	1.872,00	10.84	20.292.48	24.2
		Calçada de concreto desempenado e = 8,0 cm com acesso	m² m²	288,00	11,63	3.349,44	4.0
		Piso em ladrilho hidráulico	m²	372,75	11,00	4.100,25	4,9
7		Piso cerâmico anti- derrapante de (0,34x0,34) m	m²	97,80	11,90	1.163,82	1,3
	1	Piso em Paviflex, linha Chroma e= 2 mm	m²	276,38	25,00	6.909.50	8.2
		Piso para quadra em poliuretano - Playpiso	1	825.00	58.00	47.850.00	57.
	5.0		m²	7777777777	777777777	83.665,49	100.0
	-	CUSTO TOTAL DO ITEM	//////			83,665,49	% do
	Código	Descrição	Un	Quant	Custo Unitário	Custo Total	Item
		PINTURAS					
	10.1	PVA interna e externa = 2 demãos	m²	1.635,80	4,02	6.575,92	94,3
	10.2	Esmalte sintético em superficies de madeira	m²	11,34	5,97	67,70	0,
	10.3	Esmalte sintético em superficies metálicas	m²	55,05	5,97	328,65	4,
		CUSTO TOTAL DO ITEM				6.972,26	100,
	Código	Descrição	Un	Quant	Custo Unitário	Custo Total	% do
	11	DIVERSOS					
	11.1	Assentos p/ chuveiro em fibra de vidro	un	8,00	80,00	640,00	1,0
	11.2	Assentos p/ vestiário em madeira	un	4.00	199,30	797,20	1,3
		Barras de apoio p/ chuveiros, vestiários, lavatórios e mictórios de 80					
		cm	un	20,00	60,00	1.200,00	1,
	11.4	Barras de apoio p/ sanitário de 90 cm	un	4,00	60.00	240,00	0.
	1	Barras para portas dos sanitários de 40 cm	un	8.00		480,00	0.
		Barra de apoio 90º de 80 cm	un	8,00	80,00	640,00	1.
		Corrimão terminal de 60 cm	un	4,00		243.60	0
		Corrimão tubo de 90 cm	un	4.00		191,20	0
		Corrimão suporte de 90 cm	un	4,00	1	232,40	0
	1	Estrutura p/ tabela de basquete em laminado naval	un	2,00		2.937.60	4
		Traves p/ gooball (1,00 x 9,00) m	un	4,00		154,48	0.
	1	Postes de volei oficial	un	2,00	1	1.580,00	2
			un	1,00	1	3.000,00	
		Elevador		1,00	3.000,00	3,000,00	0
	11.13	Elevador Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m =			75.00	200.00	
	11.13 11.14	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un	un	8,00		600,000	
	11.13 11.14	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento		8,00 1,00		49.836,96	79
	11.13 11.14 11.15	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento  CUSTO TOTAL DO ITEM	un un	1,00	49.836,96	49.836,96 62.773,44	79 100
	11.13 11.14 11.15 Código	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento  CUSTO TOTAL DO ITEM  Descrição	un	1		49.836,96	79 100 % 0
	11.13 11.14 11.15 Código	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento  CUSTO TOTAL DO ITEM  Descrição  SERVIÇOS COMPLEMENTARES	un un	1,00 Quant	49.836,96 Custo Unitário	49.836,96 62.773,44 Custo Total	79 100 % d Iter
	11.13 11.14 11.15 Código 12 12.1	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m = 02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento  CUSTO TOTAL DO ITEM  Descrição  SERVIÇOS COMPLEMENTARES  Permanente da obra com remoção de entulho	un un	1,00 Quant	49.836,96 Custo Unitário 1.746,09	49.836,96 62.773,44 Custo Total	79 100 % d tter
	11.13 11.14 11.15 Código 12 12.1	Espelho de 3 mm fixado (1, 45 x 0,45)m =02 un e (0,40 x ,60)m = 06 un Piscina em concreto completa c/ aquecimento  CUSTO TOTAL DO ITEM  Descrição  SERVIÇOS COMPLEMENTARES	un un Un	1,00 Quant	49.836,96 Custo Unitário 1.746,09	49.836,96 62.773,44 Custo Total	79 100 % d Iter

Importa o presente orçamento na quantia de R\$ 504.984,26 (quinhentos e quatro mil, novecentos e oitenta e quatro reais e vinte e seis centavos).



### MINISTÉRIO DE ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO



Oficio n.º 065 /01/GM/MET

Brasília, 22 de janeiro de 2001.

Senhor Deputado,

De ordem do Senhor Ministro de Estado do Esporte e Turismo, reporto-me à solicitação de construção de um centro poliesportivo para portadores de deficiência na Universidade Federal do Amazonas, para informar que o pleito em referência não pôde ser atendido por falta de limite orçamentário - OGU 2000, ficando registrado como prioridade para atendimento na execução do Orçamento Geral da União de 2001.

3. Comunico, ainda, que o referido expediente foi protocolado neste Ministério sob o nº de Processo 58000.001683/2000-19.

Atenciosamente,

MAURO BARBOSA DA SILVA Chefe de Gabinete do Ministro



### MINISTÉRIO DE ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO



Oficio n.º 083 /01/GM/MET

Brasília, 23 de janeiro de 2001.

Senhor Reitor,

Com referência à solicitação de recursos financeiros para a execução do Projeto de Construção do Centro Poliesportivo para Portadores de Deficiência no Campus dessa Universidade, encaminho a Vossa Magnificência cópia do Oficio nº 065 de 22 de janeiro de 2001, dirigido ao Deputado PAUDERNEY AVELINO.

Atenciosamente,

MAURO BARBOSA DA SILVA Chefe de Gabinete do Ministro

A Sua Magnificência o Senhor Professor Doutor **VALMIR DE ALBUQUERQUE BARBOSA** Reitor da Universidade Federal do Amazonas Manaus - AM

Copie

### Prezado Ministro:

Com meus cumprimentos, venho reiterar o pleito da Profa. Kathya Augusta Thomé Lopes, Vice-Diretora da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas, cujo objetivo é a construção de um Ginásio de Esportes para Deficientes Físicos, onde será desenvolvido o Projeto de Extensão "Programa de Atividades Motoras para Deficientes".

Para maiores esclarecimentos, anexo a este cópia da correspondência da Vice-Diretora.

Tendo em vista os benefícios sociais proporcionados pelo programa, solicito a especial atenção de V. Exa. para que o mesmo seja posto em prática.

Confiante no atendimento de V. Exa., apresento-lhe as minhas expressões de cordialidade e apreço.

Senador Bernardo Cabral



Brasília, 21 de junho de 200 PRAL

Prezada Vice-Diretora

Prof.a Dra. Kathya

Thomé Lopes:

Em atenção à sua correspondência de junho último, referince-se ao de 11 de junho último, referinco-se ao Programa de Atividades Motors para Deficientes, enviei oficio ao Ministro Carlos Melles, do Esporte e Turismo, cópia em anexo, tratando do assunto.

Cordialmente,

Senador Bernardo Cabral Presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal

### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA, DANÇA E ATIVIDADES LÚDICAS

Ata da Reunião Extraordinária do Departamento de Ginástica, Dança e Atividades Lúdicas, realizada no dia 21/06/2001.

Aos vinte e hum dias do mês de junho do ano de dois mil e hum, às 14:h e 15min. Reuniram-se na sala da Diretoria da FEF, em sessão extraordinária, os professores, Kemel José Fonseca Barbosa, Artemis de Araújo Soares, Kathya Augusta Thomé Lopes, Carmen Silvia da Silva Martini e o secretário Manoel Antônio Medeiros, Foi aberta a sessão pelo professor Kemel Barbosa, chefe do DEGIN, com o Item 01, Informes, quando passou as seguintes informações: 1- Fez a leitura do requerimento da professora Virgínia Almeida Marte, que solicita afastamento de suas atividades no período de 02 a 22/07/01, para concluir o Curso de Pós-Graduação, no qual foi concedido per este Departamento. 2-Informou que estava de posse da Portaria do Magnifico Reitor que nomeou por mais um período de dois anos aos Chefes Vice Chefe e Coordenador do Colegiado da FEF.3-Através do Memo. Circular No. 05/01-CCFEF- Solicitação de Vagas e Disciplinas para o segundo semestre de 2001, passou os respectivos formulários aos presentes, e solicitou brevidade na resposta dos mesmos. Profa. Carmen Martini, solicita que não seja oferecida turmas com mais de trinta alunos, pois atualmente tem turma com 45 alunos. Profa. Artemis Soares, diz que seja criada até três ou quatros turmas de Rítmica, mais não tenha mais de 18 alunos em cada turma. O professor Kemel Barbosa, registra mais uma vez seu descontentamento quanto a mudança da sala de rítmica da FEF, quando passamos a depender das dependências do CAIS e 3 IDADE. A professora Kathya Lopes, apresentou o fax do Depudato Pauderney Avelino de No. 2041/01-Ministério de Esporte e Turismo. que acusa o recebimento do Of. No. 047/01, pelo qual se refere a liberação de recursos financeiro para construção de Ginásio de Esporte para deficientes físico da Universidade Federal do Amazonas. Finalizando informou que a viagem para Boa Vista foi muito boa, o comportamento de todos foi excelente, quanto a competição que disputaram alcançaram o 4 lugar. Finalizando a parte de Informes, a professora Carmen Martini, informou que dando continuidade aos cursos do PEFD em Manacapuru, o mesmo tem seu início em 02/07 e término em 09/08/01. Informou ainda que recebeu diversos materiais tais como, Computador, Retroprojetor, papel e tintas para atender às Turmas 126 e 134 do PEFD. No Item 02- Processo No. 011/2001-DEGIN/FEF-Atividades Motoras em Cadeiras de Roda, a professora Chang Yen Yin fez a leitura de seu parecer, sendo em seguida posto em discussão e votação, sendo aprovado por unanimidade. No Item 03- Processo No. 012/2001-DEGIN/FEF- Curso Jogos e Recreação, contribuição no desenvolvimento Infantil, com o parecer favorável da relatora prof. Dra. Kathya Lopes, o mesmo foi posto em discussão e votação, sendo aprovado por unanimidade. No Item 04- Processo No. 0113/2001-DEGIN/FEF- Ciclo de Atividades Gyminicas, com o parecer favorável da relatora professora Carmen Martini, o mesmo foi posto em discussão e votação, sendo aprovado por unanimidade. No Último Item - Solicitação de Curso de Férias, por consenso dos professores do DEGIN, ficou decidido pelo não oferecimento do curso de férias solicitados pelos acadêmicos para as disciplinas: Atividades Lúdicas, Dança A,



Ministério do Esporte e Turismo - MET Sistema Integrado de Controle de Processos e Documentos - SICPD Brasilia 22 de Novembro de 2001

Relatório de Processo

Número Processo :

58000.005818/2001-98

Data Abertura Nº Documento Data Documento 16/7/2001 329 20/6/2001 OFÍCIO Espécie

Procedencia : SENADO FEDERAL : DF

UF

ASSUNTO
SOLICITA RECURSOS FINANCEIROS PARA CONSTRUÇÃO DE GINÁSIO DE ESPORTES, PARA DEFICIENTES FÍSICOS NA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS.
NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM.

Interessado
SENADO FEDERAL
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS/MANAUS-AM

Solicitante KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES BERNARDO CABRAL

proplan\_dpi @ fua. br. neugabel ma @ ig. com. br.

#### Tramitação(ões):

Data Tramite Destino

Data Resposta

Situação Técnico

16/7/2001 Data
ASSESSORIA TÉCNICA
ENCAMINHAR
ADACTON LUIZ GOMES DE SOUZA
PROCESSO ENVIADO À ASTEC/MET.

Data Tramite Destino

Destino Situação Técnico Despacho

10/8/2001 Data Resposta :

SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTES - PROTOCOLO
ENCAMINHAR

MARLI TEREZINHA DA SILVA
PROCESSO ENCAMINHADO AO SENHOR RICARDO AVELAR, COORDENADOR-GERAL DE PROGRAMAS ESPECIAIS,
CONFORME CONTATO TELEFONICO MANTIDO COM A D. HILMA NO DIA 09/08/2001.

Data Resposta

Data Tramite Destino 16/8/2001 APOIO DO GABINETE/SNE

Situação Técnico

EM TRAMITE ELIANA NEVES PROCESSO ENCAMINHADO AO APOIO/GAB. Despacho

Data Tramite

28/8/2001 Data Resposta
DEPARTAMENTO DE ESPORTE DE RENDIMENTO Destir

Situação ANALISAR FABIANA CARLA SANTANA FONSECA

DE ORDEM DO SR. CHEFE DE GABINETE/SNE, AO DEREN, PARA ANÁLISE E ADOÇÃO DAS DEMAIS PROVIDÊNCIAS CABÍVEIS.

Data Tram Destino Situação Técnico Despacho

30/10/2001 Data Resposta :
APOIO DO GABINETE/SNE
EM TRAMITE
ANTONIO NECO DA COSTA JUNIOR
DE ACORDO COM INFORMAÇÃO N° 006/2001 ENCAMINHE-SE PARA O SR. SECRETÁRIO PARA CIÊNCIA E TRAMITAÇÃO
SUBSEQUENTE.

ICPD

SICPD103proc



Ofício nº 154/01

Brasília, 01 de agosto de 2001.

Senhor Reitor,

Encaminho, em anexo, a V. Exa. cópia do expediente do Gabinete do Exmo. Sr. Ministro do Esporte e Turismo, em resposta à minha solicitação de liberação de recursos em favor dessa instituição.

Atenciosamente,

Pauderney Avelino
Deputado Federal - PFL/AM

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Recebido por: Muha

Exmo. Senhor

Prof. Hidembergue Ordozgoith da Frota
D.D. Reitor da Universidade do Amazonas
MANAUS - AM

De Grden A FEF (Prof Kata Thome) fara conte cimento

> Fundação Universidado do Ama Prof<sup>o</sup> Cassandra Guingarães de Cassandra Guingarães de



#### MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO ASSESSORIA PARLAMENTAR

FONE: (061)217-1880 - FAX: (061)217-1804

OF/ASPARIMET Nº /60

Brazília, DZ de agosto de 2001.

Senhor Deputado:

Incumbiu-me o Excelentíssimo Senhor Ministro CARLOS MELLES de prestar informações a Vossa Excelência, acerca da solicitação de recursos para a construção de um Ginásio de Esportes para Deficientes Físicos, reivindicação da Fundação Universidade Federal do Amazonas.

A solicitação já havia sido objeto de exame deste Ministério, através do Processo 58000.001683/2000-19, e agora volta a ser apreciada em razão do seu Ofício nº 047/01, de 24 de abril último.

Tendo em vista a inexistência de previsão Orçamentária, no presente exercício, para o atendimento do pleito, conforme atesta a Informação nº presente exercicio, para o atendimento do pieno, conforme atesta a informação n 089/2001, da Coordenação Geral de Orçamento e Finanças deste Ministério, proponho ao nobre Deputado um trabalho conjunto no sentido da obtermos (ecusos, no Orçamento Geral da União para 2002, com vistas à obtenção dos recursos para o acolhimento da solicitação acima.

Atendidisamente,

ALCINO SCARASSATI Chefe da Assessoria Parlamentar

A Sua Excelência o Senhor Deputado PAUDERNEY AVELINO Câmara dos Deputados Brasília - DF



#### UNIVERSIDADE DO AMAZONAS Gabinete do Reitor

Ofício nº 677 / GR

Manaus, 25 de outubro de 2001.

#### Senhor Ministro,

Cumprimentando-o e ao tomarmos conhecimento através do Gabinete do Senador Bernardo Cabral, do parecer favorável desse Ministério a respeito da construção de um GINÁSIO DE ESPORTES PARA DEFICIENTES FÍSICOS NA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, solicitamos a atenção de Vossa Excelência no sentido verificar a possibilidade de informar a esta Instituição sobre os encaminhamentos a serem dados para a concretização desse projeto.

Respeitosamente,

HIDEMBERGUE ORDOZGOITH DA FROTA

Ao Excelentíssimo Senhor, Carlos Carmo Andrade Melles Ministro de Esporte e Turismo Esplanada dos Ministérios, Bloco "A"- 7° andar 70054-900 Brasília - DF 0 6 -11- 2001 PROTO 010

Universidade do Amazonas, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000 - Campus Universitário - Aleixo, - Prédio Rio Juruá - Reitoria - CEP: 69077-000 - Manaus - AM - Fax: (092) 644-1620, Fone: (092) 644-1043.



Ministério do Esporte e Turismo - MET Sistema Integrado de Controle de Processos e Documentos - SICPD Brasilia 22 de Novembro de 2001

Relatório de Processo

Número Processo:

58000.005818/2001-98

Data Tramite

: 30/10/2001

Data Resposta

Destino

: ASSESSORIA PARLAMENTAR

Situação

: PROVIDENCIAR

Técnico

Despacho

: CAROLINA BERNARDES SOARES

: APROVADO PELO SR. SECRETÁRIO-ADJUNTO/SNE. REMETA-SE À ASPAR/MET, PARA INSTRUIR O PROCESSO, DEVENDO

"A POSTERIORI" CIENTIFICAR O PARLAMENTAR INTERESSADO.

Data Tramite Destino

Data Resposta

Situação

: ASSESSORIA TÉCNICA

Técnico

: ANALISAR

Despacho

: ADACTON LUIZ GOMES DE SOUZA : AO DR. MAURO BARBOSA.

Data Tramite

: 31/10/2001

Data Resposta :

Destino

Situação

: ASSESSORIA TÉCNICA

Técnico

: EM TRAMITE : ADACTON LUIZ GOMES DE SOUZA

Despacho

: ENCAMINHADO AO SENHOR RENAN CAPUTO DE FARIA. DE 31 DE OUTUBRO DE 2001.

7: CFF- 250. 000,00

2001 NC 000295/

12112001 2109 FDF04246 12112001 2108 SCM/DF(D01) BRASILIA/DF/DF

217-1816

1 EXMO.SR.DEPUTADO PAUDERNEY AVELINO CAMARA DOS DEPUTADOS ANEXO: LV GAB: 260 70160-900 BRASILIA/DF

COMUNICO A VOSSA EXCELENCIA QUE AUTORIZEI NOTA DE CREDITO REFERENTE A PLEITOS SEU INTERESSE: AM UNIVERSIDADE FEDERAL. CONSTRUCAO DE UM CENTRO POLIESPORTIVO PARA PORTADORES DE DEFICIENCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. 1/A ETAPA. ATENCIOSAMENTE, CARLOS MELLES

MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E TURISMO

REMETENTE MINISTERIO DO ESPORTE E TURISMO GABINETE DO MINISTRO
ESPLANADA DOS MINISTERIOS BL.A //O ANDAR
70054-900 BRASILIA/DF









### DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA, DANÇA E ATIVIDADES LÚDICAS

OFÍCIO No 13/02

Manaus, 18 de abril de 2002.

Senhor Chefe

Na oportunidade de cumprimenta-lo vimos por meio deste solicitar a apreciação do conselho deste departamento à indicação do espaço situado ao lado da cantina da FEF para a construção do **Ginásio Poliesportivo para Deficientes** do PROAMDE, cuja verba já está disponibilizada na Caixa Econômica Federal para este fim. Ressaltamos que a verba foi conseguida a partir de um projeto enviado por mim, Professora Doutora Kathya Thomé ao Ministro de Esportes e Turismo, Deputado Carlos Melles, com o apoio crucial do Deputado Federal Pauderney Avelino.

Em contato constante com os Engenheiros da Prefeitura do Campus, o espaço que eles sugerem, por não ferir o plano de futuras instalações da FEF, é o citado acima, no entanto a decisão é da FEF.

Sendo o PROAMDE um projeto deste departamento venho solicitar o pronunciamento deste departamento, para tal pleito.

Com os melhores comprimentos.

Atenciosamente

Prof.a Doutora KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES

Coordenadora do PROAMDE

Ao

Prof. KEMEL JOSÉ FONSECA BARBOSA. Chefe do DEGIN.

NESTA

ACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

19 ABR 2002

Recebido por: Reboralo às: 8:50 horas



Av. Gen.Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Mini-Campus - 69077-000 Coroado - Manaus - AM - Brasil Fone/Fax: + 55 - 92 - 644-1526





### DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA, DANÇA E ATIVIDADES LÚDICAS

OFÍCIO No 15/02

Manaus, 09 de maio de 2002.

Senhor Chefe

Na oportunidade de cumprimenta-lo vimos por meio deste solicitar a apreciação do conselho departamental à indicação do espaço situado ao lado da cantina da FEF para a construção do Ginásio Poliesportivo para Deficientes do PROAMDE, cuja verba já está disponibilizada na Caixa Econômica Federal para este fim. Ressaltamos que a verba foi conseguida a partir de um projeto enviado pela Professora Doutora Kathya Thomé ao Deputado Carlos Melles, na época Ministro de Esportes e Turismo (MET), com o apoio crucial do Deputado Federal Pauderney Avelino, e o contrato já foi assinado entre a Universidade do Amazonas e a Caixa Econômica Federal.

Em contato constante com os Engenheiros da Prefeitura do Campus, o espaço que eles sugerem, por não ferir o plano de futuras instalações da FEF, é o citado acima, no entanto a decisão é da FEF.

Gostaríamos de ressaltar que o Ginásio possibilitará um aumento de vagas para a clientela de pessoas com deficiência, pois na possibilidade de utilizar os três turnos, ofereceremos um maior número de turmas, bem como será possibilitada a realização de eventos desportivos para deficientes, que, aliás, foi um dos motivos para a aprovação deste projeto no MET.

Sendo assim venho solicitar o pronunciamento deste conselho, para tal pleito.

Com os melhores comprimentos.

Atenciosamente

Prof.a Doutora KATHYA

Coordenadora do PROAMDE

Prof. a Doutora Artemis de Araújo Soares Diretora da FEF Cópias aos Chefes de Departamento.

Av. Gen.Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Mini-Campus - 69077-000

Coroado - Manaus - AM - Brasil Fone/Fax: + 55 - 92 - 644-1526

Egidi 10/50/20012 Merting 105/02

UNIVERSIDADE DO AMAZ FACULDADE DE EDUCAÇÃO FIG.





#### CONSELHO DEPARTAMENTAL

Manaus. 10 de maio de 2002.

### CONVOCAÇÃO

Senhor Conselheiro:

Pelo presente convocamos Vossa Senhoria para a reunião ordinária do Conselho Departamental da FEF, a ser realizada no dia 14 de maio às 14h30 horas, na sala 01 do bloco "A", A FIM DE DELIBERAR SOBRE A SEGUINTE PAUTA.

- DISCUSSÃO DA ATA DA REUNIÃO ANTERIOR
- ESCOLHA DO LOCAL DE CONSTRUÇÃO DO GINÁSIO DE ESPORTES DO PROAMDE PARTICIPAÇÃO DA PREFEITURA DO CAMPUS
- IDEM PARA CONSTRUÇÃO DO AUDITÓRIO PE. MIGUEL ÂNGELO DOAÇÃO DA ORDEM DOS CAPUCHINHOS- 3<sup>A</sup>. IDADE
- 3. INFORMES
- 4. CALENDÁRIO ACADÊMICO
- 5. APRECIAÇÃO DE PROCESSOS:
- 5.1. PROC. 013/02/DDAC/FEF PROMOÇÃO FUNCIONAL PROF. DAURIMAR PINHEIRO LEÃO. RELATOR PROF. KEMEL BARBOSA FONSECA
- 5.2. PROC. 006/02/FEF LIBERAÇÃO DE ESPAÇO PERMANENTE NAS DEPENDÊNCIAS DA FEF PARA COMERCIALIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – RELATOR: PROF. KEMEL FONSECA BARBOSA
- 5.3. PROC. 004./02/DFT/FEF RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO PROF. VALMAR FERNANDES RELATOR PROF. GILMAR EDUARDO DO COUTO.
- 5.4. PROC. 008/02/FEF RECURSO IMPETRADO PELO PROF. VALMAR FERNANDESCONTRA ATO DO COLEGIADO DO DFT **RELATOR: PROF. GILMAR EDUARDO DO COUTO**.
- 5.5. PROC. 013/2002 DFT FEF CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESPORTIVA EM SUBSTITUIÇÃO AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EM EVENTOS E ATIVIDADES DE DESPORTOS E DE LAZER RELATOR: PROF. KEMEL FONSECA BARBOSA.
- 5.6. PROC. 014/2002 DFT FEF REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA E AFASTAMENTO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS PARA ESTÁGIO NA EEFE/USP - RELATOR: PROF® KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES.

Aos quatorze dias do mês de maio do ano de dois mil e dois, às 14h00, reuniu-se o CONDEP da FEF na sala do LEPAFI da Faculdade de Educação. Física, presentes os seguintes conselheiros: Kathya Augusta Thomé Lopes, Kemel Fonseca Barbosa, Gilmar Eduardo Costa do Couto, Walcymar Souza Aleixo de Moura, Almir Liberato da Silva, Afonso Celso Brandão Nina, Gláucio Campos Gomes de Matos, Tharcizio Anchieta e Klélia Brasil, Foram convidados para a presente reunião os técnicos da PCU, Engenheiros, José Sales, Orion Carolino, Adelaide e o arquiteto Danillo haja vista o primeiro ponto de pauta tratarse de escolha e local para construção do Ginásio de Esportes do PROAND sob a presidência da da senhora Diretora da FEF, professora Doutora Artemis de Araújo Soares foi dado início aos trabalhos. Item 01 — Leitura da Ata da reunião anterior, que foi aprovada com uma abstenção. Item 02. Processo nº 009/2002/FEF – Indicação de espaço para construção do Ginásio Poliesportivo para pessoas portadoras de deficiência – PROAND. Relator, prof. Doutor ALMIR LIBERATO DA SILVA. Parecer: FAVORÁVEL. Decisão do Conselho: APROVADO por unanimidade. Foi agradecido a presença dos técnicos da PCU e a reunião teve a sua continuidade. Item 03. Informes. Professora Doutora, Kathya Thomé Lopes no período de 29/05 à 02/06/02 estará participando do II Congresso Científico latino Americano da FIEP na UNIMEP onde estará apresentando trabalho científico. Prof. Doutor Gilmar Costa do Couto informou do aceite do prof. Raimundo Inácio Costa Pinto na qualidade de professor colaborador da FEF na disciplina de handebol. Prof. Walcymar Aleixo de Moura, comunicou aos presente a conquista da equipe de basquetebol na Copa Verão, trazendo mais um troféu para o desporto amazonense. Prof. Doutor Almir Liberato, dispôs da importância de R\$2.000,00 (dois mil reais) através do MINTER para a aquisição de títulos didáticos para a biblioteca da FEF. Item 04. Calendário Académico — A direção da FEF já esta providenciando cópia para os departamentos para que assim os professores



#### GOVERNO FEDERAL

### DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA, DANÇA E ATIVIDADES LÚDICAS

OFÍCIO No 17/02 -KATL

Manaus, 14 de junho de 2002.

UNIVERSIDADE

Magnifico Reitor

005324 JUN 02 18 ₹ 3 30

PROTOGOLO GERAL

Tendo em vista o Contrato Nº 0127195-22/2001 MET/CAIXA vimos solicitar a abertura do processo de licitação para a construção da primeira etapa do Ginásio Poliesportivo para Deficientes do PROAMDE.

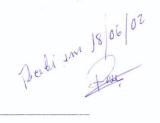
Com os melhores comprimentos.

Atenciosamente

Prof.a Doutora KATHYA AUGUSTA THOME LOPES

Portaria GR Nº 1093

Ao Prof. Doutor HIDEMBERGUE ORDOZGOITH DA FROTA Magnífico Reitor da Universidade do Amazonas





Av. Gen.Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 - Mini-Campus - 69077-000 Coroado - Manaus - AM - Brasil Pone/Fax: + 55 - 92 - 644-1526





Manaus, 02 de outubro de 2000.

Magnífico Reitor

Vimos por meio deste solicitar a vossa obsequiosa atenção para que a seguir passamos a expor:

Em agosto do corrente estivemos em Brasília para uma audiência com o Ministro Esportes, quando tratamos da solicitação de recursos para a construção do "Centro Poliesportivo para Pessoas com Deficiência" na Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas. Oportunamente fizemos uma visita técnica ao Hospital da Rede Sarah que realiza, entre outros, atendimento de reabilitação para lesados medulares. Desta visita conseguimos um estágio de curto prazo na área de Educação Física e reabilitação de lesados medulares, trabalho que estamos iniciando no Hospital Universitário Getúlio Vargas pelo projeto de extensão "Programa de Atividades Motoras para Deficientes – PROAMDE" da Faculdade de Educação Física da UA. Este estágio está agendado para o período de 01 a 16 de novembro de 2000.

Por estarmos realizando estudos nessa área – atividade física para pessoas com deficiência - desenvolvidas pelo PROAMDE o qual coordenamos, pleiteamos participar desse estágio.

Sendo o exposto solicitamos de vossa magnificência a concessão de diárias para esse período, ressaltando que, a passagem aérea está garantida por outra entidade.

Agradecemos antecipadamente a vossa atenção e reiteramos votos de estima e admiração.

PROFa. Doutora KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES

DEGIN/FEF

Ao Ilmo. Sr. Prof. Doutor Walmir Albuquerque Barbosa Magnífico Reitor da Universidade do Amazonas



### MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE

Oficio nº 031 - SNE/Gab/2001

Brasília, 16 de fevereiro de 2001.

Senhora Coordenadora,

Vimos pelo presente informar o recebimento dos Ofícios números 16 e 27/2000 - PROAMDE/DEGIN/FEF/UA, datados de 20/11/2000, encaminhados por essa entidade, por intermédio do qual Vossa Senhoria solicita alteração no Plano de Aplicação de Recursos, para execução do objeto do Convênio nº 225/2000, celebrado entre essa Fundação e o extinto INDESP.

A respeito, informamos a Vossa Senhoria que esta Secretaria, tendo em vista a legislação vigente, autoriza a realização das alterações solicitadas.

Atenciosamente,

Lars Schmidt Grae etário Nacional de Esporte

A Sua Senhoria, a Senhora Prof<sup>a</sup>. Doutora Kathya Augusta Thomé Lopes Coordenadora do Convênio Manaus/AM

CGEPD/DEREN/RAS

58005.000921/2001-00



CÁMARA DOS DEPUTADOS

Oficio nº 047/01

Brasilia. 24 de abril de 2001.

Senhor Ministro,

Dirijo-me a Vossa Excelência para manifestar o meu integral apoio à reivindicação da Fundação Universidade Federal do Amazonas, no que concerne ao projeto para construção de um Ginasio de Esportes para Deficientes Físicos, empreendimento para o qual foi solicitado a esse Ministério um apoio financeiro da ordem de R\$ 600.000,00 (seiscentos mil reais).

O referido projeto encontra-se em tramitação nesse Ministério, (Processo nº 58000.001683/2000-19) e, conforme fui informado por meio do oficio nº 065/01/GM/MET, de 22 de janeiro passado, de que o pleito não foi atendido por falta de limite orçamentário - OGU 2000, ficando registrado como prioridade para atendimento na execução orçamentária de 2001.

Agradeço antecipado as providências de V. Excelência para essa justa relvindicação.

Atenciosamente,

Fauderney Avelino

Deputado Federal-PFL/AM

Exmo. Senhor Deputado Carlos Melles D.D. Ministro do Esporte e do Turismo NESTA

Recebido

	1	11. 11. 11. 11. 11. 11. 11. 11. 11. 11.
	The state of the s	CREA-AM Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Amazonas ART - ANOTAÇÃO DE RESPONSABILIDADE TÉCNICA   Vencimento:
http://www.crea.em.org.br http://www.crea.em.org.br e-mail: geinf@crea.com.br	Contratado	2 Nome do Profissional Responsável 3 Titulo do Profissional Responsável 4 N*REG. NO CREA  FRANKLIN O BARBIRADO ARQUITISTO E URBANISTA 5 4.27.39—D—R.J  6 Altergo do Cadastro 6 Endereço do Profissional Responsável/CEP 7. Telesfore  RUA CANETA (O C. C.J. DEBORA 6.57—661.7  8 Nome da Empresa Contratada 9 N*REG.//ISTO NO CREA 10 Telesfore
Internet: http://www. e-mail: geir	Contra- tante	11   Nome do Contratante
Verde - Cantratante Rôsea - Canteiro de Obra Azul - Prefeitura	Descrição	15 Resumo do Contrato: Descrito da Obra e/ou Serviço Contratado, Condições, Prazo, Qualificação, Custos, etc.  CONTRATO PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO ARQUITETÔNICO DE UM6COMPLEXO DES PORTIVO COBERTO, COMPOSTO DOS SEGUINTES AMBIENTES INTERNOS; ÁREA COM PISCINA, ÁREA COM QUADRA POLIESPORTIVA, ÁREA CENTRAL COM 02 LABORATÓRIOS, 02 SANITÁRIOS, SECRETARIA, CASA DE BOMBA, DEPÓSITO E MEZANINO. O ACESSO AO COMPLEXO SE FARÁ ATRAVÉS DE UMA ENTRADA PRINCIPAL E DUAS ENTRADAS EXTERNAS (ESCADA E RAMPA) PARA ACESSO AO MEZANINO, ALÉM DE 04 SAÍDAS DE EMERGÊNCIA. ÁREA TOTAL DE CONSTRUÇÃO = 2106 m2  18 Valor do Honordatio
3ª via - Ver 4ª via - Rôs 5ª via - Azu	Assinaturas	Local e Data  Local e Data  Local e Data  Local e Data  Configuration  Configurat
Destinação des Viex. 1º vie - Beanca - CREA-AM 2º vie - Amarela - Profissional Responsável	Quitação Reservado ao Responsável Técnico	20   Nome do Proprietário   21   CPF ou CGC
	0.0	SA - Gráfica e Editora - 100 BLS: 50x6 VIDE VERSO

# REVISADO EM 12/09/2007 ENG. RUY FERNANDO RIBEIRO DA FONSECA. CÁLCULO ESTRUTURAL - CONSULTORIA TÉCNICA. TEL (92)3233 2925 (92)9981 9967 FAX (92)3234 9187 email:ruyfonseca@vivax.com.br CLIENTE: UNIV. DO AMAZONAS ASSUNTO: GINÁSIO POLIESPORTIVO DO PROAMDE COBERTURA DO GINÁSIO ESTRUTURA METÁLICA DATA CERAN ESCALA 1:50 **ABR/02** S/N.





# PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

OFÍCIO Nº 004/2003- PROADM

Manaus, 06 de janeiro de 2003.

#### Prezado Senhor,

Em atenção ao pleito da empresa M. O. R. Carminé CNPJ n. o 03.290.896/0001-89, para ajustar o Cronograma Físico Financeiro da Obra de Construção da Primeira Etapa do Ginásio Poliesportivo para Deficientes, solicitamos a essa Caixa Econômica Federal, a liberação de recursos do contrato sob referência, no valor abaixo discriminado.

Para tanto, anexamos a documentação necessária e solicitamos a substituição da primeira folha de medição constante no Of. N. 9 384/2002 - PROADM.

CONTRATO	MUNICÍPIO	VALOR REPASSE	VALOR
MET/CEF N. º		Sem Contrapartida	1.ª Etapa da Obra
0127195-22/2001	Manaus - UFAM	R\$ 250.000,00	R\$ 194.999,20

PRIMEIRA MEDIÇÃO					
Item	Etapa dos serviços	Valor Medição	V. Acumuiado	Saldo Obra	
01	Implantação da Obra	19.238,61	0,00	175.760,59	
02	Serviços preliminares				
03	Fundações				

Atencigaamente,

CLÁUDIO BANTAS FROTA Pró-Reitor de Administração e.mail. proadm@fua.br

Ao Senhor,

### **CARLOS ALBERTO VALENTE VIANA**

Gerente de Filial de Desenvolvimento Urbano - GDUR/MN Avenida Ferreira Pena

Manaus - Amazonas





### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PREFEITURA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO



Oficio n. º 260/2002 GAB - PCU

Manaus, 26 de dezembro de 2002

Senhor Pró-Reitor:

3 Nofelia Colle. 30/Linglish Frage Chrones

Em atenção a Solicitação da Empresa M.O.R. Carminé CNPJ nº 03.290.896/0001-89, de comum acordo com a CEF, para ajustar os serviços executados com o Cronograma Físico Financeiro da Obra de Construção da Primeira Etapa do Ginasio Poliesportivo para Deficientes, segue anexa a folha da primeira medição modificada no valor de R\$ 19.238,61 (dezenove mil duzentos e trinta e oito reais, sessenta e um centavos) e a minuta do oficio a ser encaminhado a Caixa Econômica Federal, solicitando a substituição da folha de medição constante no Of. Nº 384/2002 -PROADM.

A documentação deve ser entregue via malote, na sede da Caixa Econômica Federal, Av. Ferreira Pena, próximo a Praça da Saudade.

Telefone de contato na CEF: Sra. ELIANE 215-4761

10/ n. 2004/03 - Papartin

Atenciosamente

Prof. CLAUDIO DANTAS FROTA Pró-Reitor de Administração da UFAM NESTA

FUA PRO-REITOR

Received 12.02 - hs

bayana

hts Oct., Bedrige Oracle, 5000. Compas Universitaria - U. 199073 400. Maxims AM. Foregol T. 2003, 647-4005. FAN: 647-4117 - Earned pengil Pradri



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PREFEITURA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO



### MINUTA

Oficio nº	/2000
Ottolo U.	/2002

Manaus, 26 de dezembro, de 2002.

Å

Çaixa Econòmica Federal - EN: Manaus

Ref. Contrato de Repasse nº 0127195-22/2001 / MET / CAIXA / UFAM

Senhor Superintendente,

Em atenção ao pleito da Empresa M.O.R. Carminé CNPJ nº 03.290.896/0001-89, para ajustar o Cronograma Físico Financeiro da Obra de Construção da Primeira Etapa do Ginásio Poliesportivo para Deficientes vimos, pelo presente solicitar a essa Caixa Econômica Federal, a liberação de recursos do contrato sob referência, no valor abaixo discriminado.

Para tanto, anexamos a documentação necessária e solicitamos a substituição da primeira folha de medição constante no Of. nº 384/2002 –PROADM.

CONTRATO	MUNICÍPIO	VALOR REPASSE	VALOR
MET/CEF N°		Sem contrapartida	1º Etapa da Obra
0127195-22/2001	Manaus- UFAM	R\$ 250,000,00	R\$ 194.999,20

Item	Etapa dos Serviços	Valor Medição	V. Acumulado	Saldo Obra
01 02 03	Implantação da Obra Serviços Preliminares Fundações	19.238,61	0,00	175.760,59

Atenciosamente

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DOUTORANDA – IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM ORIENTADOR – PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

### **ENTREVISTA - (COORDENADORAS)**

DIDOS DE IDENTIFICAÇÃO.
Sexo:
Masculino ( ) Feminino ( )
Idade:
20-30 Anos ( ) 31-40 Anos ( ) 41-50 Anos ( ) Acima De 51 Anos ( )
Formação Acadêmica:
Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )
Área De Formação:
Graduação –
Especialização –
Mestrado –
Doutorado –

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1. Há quanto tempo você está atuando no PROAMDE e como ocorreu seu processo de inserção nele?
- 2. Quais são as funções que você já desempenhou e que atualmente está desempenhando no PROAMDE?
- 3. Em sua opinião, como você contribuiu e ainda está contribuindo para o desenvolvimento e crescimento do PROAMDE?
- 4. O que o PROAMDE trouxe de benefícios para sua vida pessoal e profissional?
- 5. A que você atribuiria o crescimento do programa nesses anos de atuação?
- 6. Em sua opinião, de que maneira o PROAMDE vem contribuindo na formação acadêmica e na vida profissional dos bolsistas e/ou voluntários que atuam nele?
- 7. De acordo com sua vivência no PROAMDE, o que você considera que ele tenha trazido de benefícios a universidade federal do amazonas?
- 8. E para a faculdade de Educação Física e Fisioterapia?
- 9. De que maneira o programa tem notoriedade a nível local e nacional?
- 10. O que você poderia dizer sobre a importância do PROAMDE na vida das pessoas com deficiência que nele participam?

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DOUTORANDA – IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM ORIENTADOR – PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

### ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED/AM-MANAUS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

### **PARTE I**

### **PARTICIPANTE -**

- 1. Discorra sobre sua experiência no PROAMDE como discente bolsista, destacando desde seu momento de entrada no Programa até sua saída do mesmo.
- 2. Você acredita que sua trajetória no PROAMDE lhe possibilitou um leque maior de conhecimentos sobre o trabalho com pessoas com deficiência do que os conhecimentos adquiridos no ensino da graduação? (Se a resposta for positiva ou negativa, explique por que).
- 3. Durante sua vivência no PROAMDE, você participou de alguma atividade de pesquisa com a temática voltada ao trabalho da Ed. Física inclusiva e/ou adaptada? Relate como se deu está experiência e o que lhe trouxe de benefícios para sua formação acadêmica e profissional.

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DOUTORANDA – IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM ORIENTADOR – PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

### ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (SEMED/AM-MANAUS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

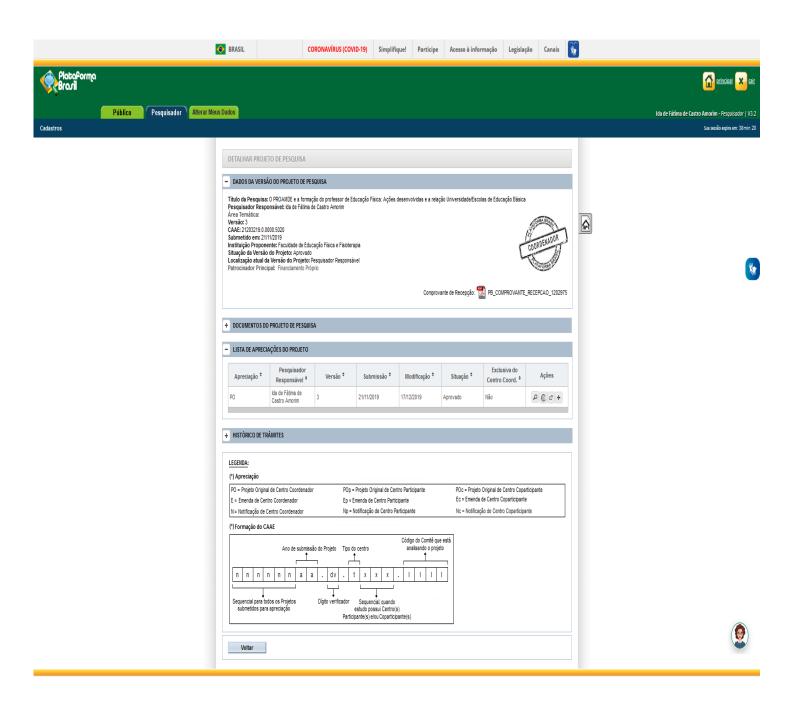
#### **PARTE II**

### **PARTICIPANTE -**

- 1 Em sua escola, existem alunos com algum tipo de deficiência? Você saberia precisar o quantitativo aproximado desses alunos? (Se a resposta for positiva informar quanto? Caso a resposta seja negativa, favor ignorar).
- 2 A escola onde você trabalha apresenta condições estruturais para o atendimento a alunos com deficiência? (Independentemente de sua resposta ser positiva ou negativa, justifique).
- 3- A equipe pedagógica de sua escola costuma apresentar algum tipo de orientação aos professores sobre o atendimento a esses alunos? (Explique qual seria essa orientação, em caso positivo, e se não há esta orientação diga na sua opinião o porquê de não haver).
- 4 O projeto político pedagógico de sua escola prevê ações pontuais voltadas ao atendimento à alunos com deficiência? De que maneira está previsto? Explique.
- 5 Em sua escola existe algum serviço social ou psicológico para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais? (Em caso positivo, explique como funciona, e em caso negativo diga se você acredita em que este poderia ser útil).
- 6 A escola onde você trabalha mantem uma relação mais próxima com os pais das crianças com deficiência que estudam lá? Explique de que maneira se dá esse processo.
- 7 Durante o tempo em que você se encontra trabalhando na educação básica, alguma vez foi oferecido por parte da Secretaria Municipal de Educação, ou até mesmo pela escola que você trabalha ou trabalhou, algum curso, treinamento ou aperfeiçoamento técnico voltado ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais? (Em caso de resposta positiva, explique basicamente, no que consistia este curso, e em caso de resposta negativa, o que você acredita que pode ter ocorrido para que não fossem oferecidos tais atividades?).
- 8 Em relação ao processo avaliativo, de que maneira você realiza suas avaliações com os alunos com deficiência?
- 9 Quanto a sua postura didático-pedagógica, qual o tipo de abordagem pedagógica você segue no atendimento a seus alunos de modo geral, independe deste possuírem ou não algum tipo de deficiência? (Explique porque você segue esta abordagem e o que ela lhe oferece de benefícios enquanto professora).
- 10 O que você acredita que a Secretaria Municipal de Educação deveria fazer para melhorar o trabalho da educação física escolar no que se refere ao atendimento de alunos com

deficiência? (Fique à vontade para justificar sua resposta, independe da quantidade de laudas necessárias).

- 11- Quais as principais dificuldades que você encontrou na escola para atuar com alunos com deficiência em suas aulas de educação física?
- 12- De que maneira sua vivência no PROAMDE contribuiu para sua atuação didático-pedagógica junto a alunos com deficiência em suas aulas de Ed física na escola onde você trabalha?











### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROAMDE e a formação do professor de Educação Física: Ações desenvolvidas e a

relação Universidade/Escolas de Educação Básica

Pesquisador: Ida de Fátima de Castro Amorim

Área Temática: Versão: 3

CAAE: 21203219.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física e Fisioterapia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.778.126

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto de análise o Programa de Atividades Motoras para Deficiente (PROAMDE), gerenciado pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Trata-se de um programa institucionalizado pela UFAM partindo do pressuposto que as pessoas com as mais variadas deficiências estão inseridas num contexto social e cultural, as quais possuem dimensões motoras, afetivas e cognitivas, e que aprendem e se desenvolvem na inserção/interação com os outros. Nesse processo de investigação estaremos caminhando a luz da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotsky, a qual entende o sujeito como um ser em construção, que precisa das vivências sociais para que possa se emancipar e se tornar parte de um todo, assim acreditamos que o professor deve vislumbrar seus alunos para além daquilo que estes demonstram ser no cotidiano escolar, sendo necessário que se faça uma maior reflexão sobre questões fundamentais das relações interpessoais e formativas entre professor e aluno. Assim, a pesquisa se propõe a responder a seguinte questão central: quais as ações têm sido desenvolvidas pelos Licenciandos/Licenciados do curso de Educação Física da UFAM que participam ou participaram do PROAMDE, e sua inserção/intervenção nas escolas públicas, tendo como foco a valorização da formação e o desenvolvimento profissional docente na relação universidade-escola? Os objetivos da pesquisa são: Identificar e analisar as ações desenvolvidas pelos Licenciandos/Licenciados em Educação Física participantes do PROAMDE e seus resultados; Investigar as formas de inserção/interação dos alunos de Educação Física via PROAMDE nas

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070

UF: AM Municipio: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



ação do Parecer: 3.778.126

escolas públicas, problematizando a formação recebida e o desenvolvimento profissional docente na Educação Especial; Apontar o modelo de Educação Física evidenciado nas escolas com relação as abordagens pedagógicas enfatizado no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFF e evidenciado nas escolas via PROAMDE.O processo metodológico para atingir os objetivos da pesquisa será realizado uma pesquisa documental através de um estudo exploratório considerando artigos, dissertações e teses, publicados nos anais dos eventos nas áreas da educação e educação física no período de 2016 a 2020, respectivamente, no SciELO e CAPES, bem como realizaremos uma pesquisa de todo o processo de criação, estruturação e consolidação do PROAMDE como um Programa institucionalizado atuante no ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Para os procedimentos de coleta das informações realizaremos entrevistas semiestruturadas com os licenciandos e licenciados do curso de Educação Física da FEFF que estejam atuando ou que já atuaram no PROAMDE bem como toda a equipe pedagógica, coordenação e vice-coordenação, bem como realizaremos a observação sistemática das ações desenvolvidas no PROAMDE e nas escolas públicas selecionadas para a pesquisa. Além disso, faremos uso dos registros nos relatórios sobre as acões desenvolvidas no PROAMDE para que possamos analisar de que maneira estas contribuem para os acadêmicos em formação, e de que maneira contribuíram para os que hoje já se encontram nas escolas públicas. Enfim, pretendemos que as ações a serem pesquisadas nos documentos e entrevistas possam contribuir significativamente para o entendimento da formação em Educação Física no sentido que o PROAMDE possa estar promovendo a aproximação e o fortalecimento da relação universidade-escola na interação com pessoas com deficiências. Critério de Inclusão: Critérios de Inclusão para os bolsistas ou voluntários:- Estar cursando o curso de licenciatura em Educação Física na FEFF;- Estar participando de pelo menos dois anos no PROAMDE; Critérios de Inclusão para os licenciados:- Ser professor de escola básica, e possuir alunos com deficiência em turmas regulares;- Ter tido vínculo com o PROAMDE pelo menos dois anos de estágio ou voluntário;- Ter sido formado na FEFF/UFAM;-Aceitar e assinar o TCLE. Critérios de Inclusão dos coordenadores e equipe pedagógica:- Ter vínculo com instituições de ensino diferentes;- Ser professor de Educação Física. Critério de Exclusão: Critérios de Exclusão para os bolsistas ou voluntários:- Estar cursando o curso de bacharelado em Educação Física na FEFF;- Estar usufruindo de pelo menos 6 meses no PROAMDE;Critérios de Exclusão para os licenciados:- Ter cursado o curso de bacharelado em Educação Física;- Ter vínculo com instituições de ensino superior.Critérios de Exclusão dos coordenadores e equipe pedagógica:- Ter participado e usufruído, menos de um ano, no PROAMDE

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

Municipio: MANALIS HE" AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



ação do Parecer: 3.778.126

#### Obietivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as ações desenvolvidas pelos Licenciandos/Licenciados do curso de Educação Física participantes do PROAMDE e sua inserção/intervenção nas escolas públicas, tendo como foco a valorização da formação e o desenvolvimento profissional docente na educação especial. Objetivo Secundário: Identificar e analisar as ações desenvolvidas pelos Licenciandos/Licenciados em Educação Física participantes do PROAMDE e seus resultados; Investigar as formas de inserção/interação dos alunos de Educação Física via PROAMDE nas escolas públicas, problematizando a formação recebida e o desenvolvimento profissional docente na Educação Especial; Apontar o modelo de Educação Física evidenciado nas escolas com relação as abordagens pedagógicas enfatizado no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFF e evidenciado nas escolas via PROAMDE.

#### Avaliação dos Riscos e Beneficios:

Riscos: A pesquisa a ser realizada envolve seres humanos. É importante salientar que a participação no projeto pode apresentar algum risco de ordem física e/ou psicológica dos participantes, pelo fato de que a metodologia do estudo estará centrada na realização de entrevistas e observações, não sendo realizadas intervenções invasivas ou atividades físicas que possam provocar algum acidente. Entretanto, os riscos referem-se ao stress que poderá ser causado ao participante ao responder as questões relacionadas ao programa que gerencia ou algum constrangimento em relação às suas respostas, porém estes serão contornados por meio do controle do tempo de entrevista e, também pelo ambiente da entrevista, que será na própria instituição, procurando criar um clima agradável e solidário, numa conversa aberta e informal. O entrevistador conduzirá a entrevista por meio de perguntas motivadoras, que permitirá um diálogo somente entre pesquisador e participante para evitar constrangimento e garantir o sigilo necessário. Portanto, serão desenvolvidas em reuniões onde se pretende discutir a base teórica sobre o tema: Formação de professores para o trabalho com alunos deficientes na educação básica. E, posteriormente a realização de entrevistas individuais, tomando alguns cuidados na expectativa de minimizar quaisquer riscos que possam surgir, tais como: durante as discussões teóricas, e as entrevistas individuais, buscar-se-á a participação de cada um no processo investigativo, através de perguntas geradoras, todavia, isto não será imposto a quaisquer participantes, tomando-se cuidado de não chamar nominalmente qualquer indivíduo a participar deste momento. Todavia, tendo sido tomado todos os cuidados necessários, e se for verificado algum dano causado diretamente pelos procedimentos deste estudo, conexo causal comprovado, conforme salienta os itens ressarcidos que não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

HE" AM Telefone: (92)3305-1181

Municipio: MANALIS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO 🕢 AMAZONAS - UFAM



ação do Parecer: 3.778.126

"alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 468 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). As observações propostas na pesquisa também só ocorrerão mediante a prévia autorização dos participantes, mas estes ainda podem se sentir coagido diante destas, desta forma, antes de iniciar o processo de observação pesquisador e pesquisado deverão se reunir para discutir os termos do procedimento de observação para que não ocorra mal entendimento da situação. Benefícios: O resultado desta pesquisa poderá fornecer dados relevantes sobre os impactos social e científico dos Projetos e Programas da área da Educação Física, principalmente aqueles voltados para a formação e o desenvolvimento profissional de professores para atuarem no trabalho com deficientes, tanto na Universidade como nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Será possível, inclusive, contribuir para a atualização de informações referentes a participação e produção de acadêmicos em Programas de extensão universitária, com o intuito de preencher algumas lacunas existentes referentes à organização do conhecimento já produzido, relativo aos campos da Formação de professores de educação física para o trabalho com alunos deficientes nas escolas públicas de Manaus. A partir dos dados do estudo, novas pesquisas poderão ser fomentadas, sob bases mais sólidas para subsidiar as acões na área de Formação de Professores de Educação Física, resultando na valorização e ampliação de sua visibilidade, tanto para o âmbito social, como para o universo das pesquisas acadêmicas. Além disto, a gestão da informação sobre os impactos social e científico da formação de professores de educação física no nosso Estado, pode ampliar as perspectivas de se tornar instrumento de interação democrática entre o poder público, a sociedade e a Universidade Federal do Amazonas.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de tese de doutorado de Ida de Fátima de Castro Amorim. Terceira submissão

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Instituição Proponente: ADEQUADA

2. Folha de rosto: ADEQUADA

3.Riscos: ADEQUADOS

4. Beneficios: ADEQUADOS

5.Critério de Inclusão: ADEQUADOS 6. Critério de Exclusão: ADEQUADOS

7. Termos de Anuência: FOLAPENSADO AO PROTOCOLO DE PESOLUSA

8. Instrumentos: FOI APENSADO AO PROTOCOLO DE PESQUISA

9. TCLE: ADEQUADO

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

Municipio: MANAUS HE" AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM AMAZONAS - UFAM



uação do Parecer: 3.778.126

10 Cronograma: ADEQUADO

Recomendações:

Vide Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	21/11/2019		Aceito
do Projeto	ROJETO_1202975.pdf	11:00:46		
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.docx	21/11/2019	lda de Fátima de	Aceito
		10:59:55	Castro Amorim	
TCLE / Termos de	TCLE_versao_dois_bolsistas.pdf	21/11/2019	lda de Fátima de	Aceito
Assentimento /		10:59:31	Castro Amorim	1
Justificativa de				1
Ausência				
TCLE / Termos de	TCLE_versao_dois_egressos.doc	15/10/2019	lda de Fátima de	Aceito
Assentimento /		12:21:17	Castro Amorim	1
Justificativa de				1
Ausência				
Projeto Detalhado /	projeto_de_tese_dois.doc	15/10/2019	lda de Fátima de	Aceito
Brochura		12:14:41	Castro Amorim	1
Investigador				
Outros	oficina_pedagogica.docx	22/07/2019	lda de Fátima de	Aceito
		10:18:43	Castro Amorim	
TCLE / Termos de	TERMOANUENCIAPROAMDE.pdf	01/07/2019	lda de Fátima de	Aceito
Assentimento /		10:19:13	Castro Amorim	1
Justificativa de				1
Ausência				
TCLE / Termos de	TERMOANUENCIASEMED.pdf	01/07/2019	lda de Fátima de	Aceito
Assentimento /		10:18:35	Castro Amorim	1
Justificativa de				1
Ausência				
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/04/2019	lda de Fátima de	Aceito
		09:39:08	Castro Amorim	
Outros	ENTREVISTA_Coord.docx	01/04/2019	lda de Fátima de	Aceito
		14:19:32	Castro Amorim	
Outros	ENTREVISTA_Bolsistas.docx	01/04/2019	lda de Fátima de	Aceito
		14:19:18	Castro Amorim	

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

Bairro: Adrianópolis UF: AM Municipio: MANAUS Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO « AMAZONAS - UFAM



Situação	do	Parecer:
----------	----	----------

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

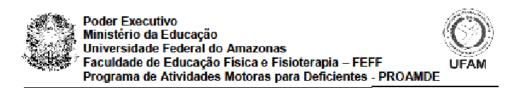
Não

MANAUS, 17 de Dezembro de 2019

Assinado por: Eliana Maria Pereira da Fonseca (Coordenador(a))

Enderego: Rua Teresina, 495 Bairro: Adrianópolis UF: AM Municipio: MANAUS CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



### **TERMO DE ANUÊNCIA**

O Programa de Atividades Motoras para Deficientes – PROAMDE pertencente à Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF – UFAM) está de acordo com a execução do projeto O PROAMDE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA a ser realizada pela Professora Mestre IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação, sob orientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros do Laboratório de Estudos Socioculturais da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Declaramos reconhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 do CNS. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Manaus, 09 de abril de 2019.

COORDENADORA DO PROAMDE



Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Gestão Educacional

### CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa de Doutorado intitulada: "O PROAMDE e a formação do professor de Educação Física: Ações desenvolvidas e a relação Universidade/Escolas de Educação Básica", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e será realizada pela pesquisadora Ida de Fátima de Castro Amorim.

A pesquisa tem por objetivo analisar as ações desenvolvidas pelos Licenciandos/Licenciados do curso de Educação Física participantes do PROAMDE e sua inserção/intervenção nas escolas públicas, tendo como foco a valorização da formação e o desenvolvimento profissional docente na educação especial, sob a orientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros.

A instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes, bem como obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país.

A acadêmica deverá apresentar, ao final da pesquisa, o Relatório Final, com registro fotográfico, das atividades realizadas nas dependências escolares, 30 dias após o termino do trabalho de pesquisa.

Manaus, 20 de maio de 2019.

Euzeni Araŭjo Trajano

Subsecretária de Gestão Educacional - SEMED



#### Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Gestão Educacional

## TERMO DE COMPROMISSO

Eu, IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, com o projeto intitulado "O PROAMDE e a formação do professor de Educação Física: Ações desenvolvidas e a relação Universidade/Escolas de Educação Básica", comprometo-me a divulgar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação/SEMED-Manaus, os resultados da pesquisa a ser realizada sob a orientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros, obedecendo à regularidade ética da pesquisa em vigor no país que será realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas — CEP/UFAM.

Ao final da pesquisa apresentarei o **relatório final** com registro das atividades realizadas e uma **cópia do Trabalho de Conclusão de Curso**, 30 dias após o término do trabalho de pesquisa.

Manaus, 20 de maio de 2019.

IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM

**PESQUISADORA** 



PictoPormo MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúdo - Corrissão Nacional de Élico em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO

1. Projeto de Pasquisa:			TENDO SENES HUMANOS
O PROAMOE e a formação de	o professor de Educação Física:	Ações desenvolvidas e a re	dação Universidado/Escelas de Educação Básica
2. Número de Participantes de	THE RESERVE OF THE PERSON NAMED IN COLUMN TWO IS NOT THE PERSON NAMED IN COLUMN TWO IS NAME		
3. Area Temática:			
4. Área do Conhecimento:			
Grande Área 6. Cióndias Soci-	ais Aplicadas		
PESQUISADOR RESPO	ONSÁVEL		
5. Nome: Ida de Fátima de Castro Amor	im		
6. CPF.	7. Endereço (Rua, n	1,9)	
474 021.482-20		4.	MANAUS AWAZONAS 69082701
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 92984494173	10. Dutro Telefone:	11. Email: ida.amonn@hotmail.com
INSTITUIÇÃO PROPOI	, 04 , 2019 VENTE		Idade Fatima de C. amerina Assinstura
12. Nome:	13, CNPJ:		14. Unidado/Orgão: Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
Universidade Federal do Ama 15. Telefone (82) 6474-4087	16. Outro Telefons:		
Termo de Compromisso (do re Complementares e como esta	isponsavel pela instituição ): Dec instituição tem condições para d	claro que sonhaço e cumprio desenvolvimento deste pro	rei os requisitos da Reselução CNS 486/12 e suas gelo, autorizo sua execução
	ANE MAIN GAZ		441714042-15
	ORDENACAD		
Data 16 /	04,19	_	Programa de Pos-Graduação em Edicação DOUTOSASSO EM EDUCAÇÃO COGREENAÇÃO
PATROCINADOR PRIN	CIPAL	Marine I was	Visto
Não se aplica.			

# FOTOS

















































