

Artigo Original

Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes

Cláudio Silvério da Silva ¹

Samuel de Souza Neto ²

Alexandre Janotta Drigo ³

¹ Curso de Educação Física da Faculdade Anhanguera de Bauru, SP, Brasil

² Departamento de Educação IB/UNESP Rio Claro, SP, Brasil

³ Faculdade de Americana, SP, Brasil

Resumo: Na década de 80, houve a proposta de inclusão da disciplina Educação Física Adaptada na graduação em Educação Física. Dentro desse contexto, a partir do cotidiano profissional de professores de Educação Física Adaptada, este estudo teve por objetivo verificar o que sabem e como fazem esses docentes para planejar, elaborar e aplicar seus conhecimentos junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de um estudo exploratório que teve nas técnicas de entrevista e análise de conteúdo a busca dos dados. Entre os resultados mais significativos apontou os saberes disciplinares, experienciais e pedagógicos como constitutivos da Educação Física e da Educação Física Adaptada, no planejamento, elaboração e aplicação de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Saberes docentes.

Adapted Physical Education teachers and teaching knowledge

Abstract: In the 1980's, there was a suggestion of including the Adapted Physical Education discipline in the Physical Education Graduation Course. In this perspective, starting from the Adapted Physical Education teacher's routine, the aim of this research was to verify what these teachers know and how they manage to plan, elaborate and apply their knowledge with their students with educational special needs. It's an exploring study that had in its interview and silabus analisis technics the source of its data. Among its most important results, it showed teaching, experimental and pedagogical knowledge as part of Physical Education and Adapted Physical Education, in the arrangement, building and knowledge appliance.

Key Words: Adapted Physical Education. Teaching knowledge.

Introdução

Quando falamos de educação especial e dos profissionais que atuam nesta área, dentre eles, os professores, são vistos na perspectiva tanto de educadores como de legisladores, como pessoas abnegadas que atendem educandos que apresentam algum tipo de deficiência, como se fosse uma atribuição ou uma obra de caráter meritório e não uma forma de educação ([MAZZOTTA](#), 1995, p.11).

No entanto, a educação especial, no Brasil, não deve ser vista como uma divisão educacional com caráter assistencialista, pois se trata de uma modalidade de ensino prevista em lei, no caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, capítulo V, art. 58, que traz em seu bojo uma especificidade, a qual é atender obrigatoriamente alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular ([BRASIL](#), 1996).

A trajetória histórica, no Brasil, da educação das pessoas com necessidades educacionais

especiais (p.n.e.e.) foi implementada graças a decretos e leis que, de certa forma, preocupavam-se com as mesmas, sendo que, antes disto, não havia qualquer tipo de preocupação em atendimento a estas pessoas.

Dentro deste contexto, tivemos como marco o ano de 1854, com a construção, por ordem de D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido, atualmente, como Instituto Benjamin Constant e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos ([MAZZOTTA](#), 1995, p.28).

Segundo [Kassar](#) (1998, p.17), no século XX, o Estado brasileiro assegura à educação especial, através da LDBEN nº. 4024/61, em seu artigo 88, adaptar de forma inovadora a inserção das p.n.e.e. na educação regular.

A partir das iniciativas governamentais que apoiavam o direito à educação às p.n.e.e., um novo quadro se apresenta, ou seja, a sociedade começa gradativamente a mudar a sua forma de

pensar e educar essas pessoas.

Nesta perspectiva, entra em cena a Educação Física, no sentido de colaborar com a educação especial, objetivando a melhoria da qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais.

Na década de 80, no Brasil, a Educação Física se volta para as questões das p.n.e.e., tendo como iniciativa diversos encontros entre profissionais da área para que houvesse a garantia de que as atividades físicas fossem ministradas por profissionais habilitados.

Estes encontros tinham como meta discutir a preparação de recursos humanos e o planejamento de ajustes necessários quanto às possibilidades da prática de Educação Física, lazer e esporte para as p.n.e.e., na construção de estratégias de ação e intervenção (RIBEIRO, 1996, p.15). Os debates e discussões foram concomitantemente inseridos em um contexto de modificações que colaboraram, de forma significativa, para a implementação de uma disciplina acadêmica que viesse preparar profissionais para atender uma parcela da população caracteristicamente excluída, principalmente das aulas de Educação Física.

Desta forma, no ano de 1987, com a Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987) temos uma nova configuração na estrutura curricular dos cursos de graduação em Educação Física de forma ampla. Segundo Silva e Araújo (2005, p.131) dentre estas modificações, ainda que gradativamente, houve a sugestão de inclusão de uma disciplina que pudesse atender à questão do ensino de Educação Física para alunos com necessidades educacionais especiais, devido à ênfase às reflexões de cunho humanístico.

Esta nova configuração curricular foi um divisor de águas que demarcou um espaço importante para a Educação Física, que, até então, passava por uma crise de identidade, na busca de uma cientificidade e um corpo de conhecimentos definido. Dentre as mudanças ocorridas, destacam-se a passagem de três para quatro anos de formação; aumento do mínimo de 1800 para 2880 horas-aula; a criação do bacharelado; iniciação e pesquisa; inclusão de monografia de conclusão de curso e abertura de novas áreas de intervenção profissional (OLIVEIRA, 2006, p.23).

Com estas modificações curriculares, de acordo com Souza Neto (et al. 2004, p.120), 482

compreendemos a importância da reestruturação curricular, pois confere aos currículos de formação profissional a flexibilidade anteriormente reivindicada, quando estava em vigência o currículo mínimo da Resolução 69/CFE/69. Sendo assim, a Educação Física Adaptada (E.F.A.) vai, aos poucos, adentrando-se nos cursos de graduação, inserindo-se num contexto de mudanças que implicavam a formação de um novo perfil profissional.

Após quase uma década da reestruturação curricular de 1987, dois outros eventos trazem um novo encaminhamento para o campo da Educação Física, sendo eles, a publicação e a promulgação da LDBEN nº 9394/96, a qual alterou todos os sistemas de ensino, considerando a Educação Física como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996). A promulgação a Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998) regulamentou a profissão com a criação do sistema CONFEF/CREF (Conselhos Federal e Regionais de Educação Física), implementando uma nova demarcação de territórios dentro da área.

Com a LDBEN 9394/96 ocorre uma exigência de revisão ampla em suas leis complementares, ou seja, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) há a necessidade de elaboração de documentos para a formação do licenciado em todas as áreas da educação básica com a Resolução 01 CNE/CP de 2002, a qual faz referência à educação especial, com o relator propondo no artigo 6º, § 3º a definição de competências do professor, ao contemplar no inciso II, que o docente deverá ter: "II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens, adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas." (BRASIL, 2002).

Com relação às DCN da Resolução 07/CNE/2004, para a graduação (bacharelado) na Educação Física, verifica-se, também, a consideração com questões referentes às necessidades educacionais especiais, em seu artigo 6º, § 1º, inciso V, sendo uma das suas atribuições diagnosticarem os interesses, expectativas e necessidades dentre os diversos grupos sociais, entre eles, os das p.n.e.e. (BRASIL, 2004).

No bojo destas alterações, temos a inserção

gradativa da disciplina Educação Física Adaptada (E.F.A.), nas grades curriculares de Instituições de Ensino Superior (I.E.S.) públicas e particulares no Brasil, ou seja, juntamente com este processo de reformulação, muitos profissionais cursaram uma disciplina específica voltada para as necessidades educacionais especiais.

Dentro desta perspectiva, ao analisarmos um recente estudo realizado por [Godoy](#) (et al. 2005), os autores verificaram que professores de Educação Física, os quais atuam com p.n.e.e., em instituições especializadas e que cursaram a disciplina E.F.A., relataram que percebem, com mais clareza, os limites e possibilidades de alunos com necessidades educacionais especiais, e a necessidade de se trabalhar com as potencialidades destes alunos. Tal fato nos mostra que a atuação profissional destes docentes reflete um encaminhamento de um perfil profissional em Educação Física, influenciado por diversos fatores, entre os quais, a frequência na formação inicial de uma disciplina que tratasse das questões das necessidades educacionais especiais.

A Educação Física adaptada como subárea da Educação Física, em nosso entendimento, está inserida neste contexto, pois os docentes que atuam neste campo de intervenção possuem saberes que são oriundos de sua formação inicial, tendo, ou não, no currículo, disciplinas que façam menção às necessidades educacionais especiais, bem como a sua prática profissional. Estes saberes são apresentados de acordo com suas definições e similaridades, na perspectiva de [Tardif](#) (2002); [Pimenta](#) (2002) e [Saviani](#) (1996).

Desta forma, segundo [Tardif](#) (2002, p.36), a relação que os professores e os saberes devem ter não pode estar apenas vinculada à transmissão de conhecimentos, pois, na prática, há uma integração de vários outros saberes que se constituem do saber docente, considerado como um saber plural, sendo os saberes, por exemplo, pessoais, oriundos da família, da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os da experiência.

Na perspectiva de [Pimenta](#) (2002), os saberes docentes são denominados como os saberes da docência, sendo eles a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Para [Saviani](#) (1996, p.147), os saberes, enquanto

elementos que interessam para os seres humanos são importantes para a vida, pois, para pensar, sentir, saber querer e avaliar é preciso aprender. No entanto, os saberes que interessam diretamente aos modos formais de educação, emergem da aprendizagem no trabalho educativo, na construção sistemática de conhecimentos, entendidos, conforme o autor, em saberes: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curricular.

Segundo [Tardif](#) (2002, p.64), os docentes se utilizam de diversos saberes produzidos e oriundos de diversas fontes anteriores à carreira, os quais provêm da família, da escola, de sua cultura pessoal e história de vida, ou seja:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. p.64.

No decorrer do curso de formação inicial, já são possuidores de saberes acerca da atividade docente, ([PIMENTA](#), 2002, p.20). Após se tornarem professores e adentrarem nos sistemas de ensino, os docentes trazem uma bagagem de saberes adquiridos no interior das instituições de ensino superior no formato de disciplinas acadêmicas. Sendo que estes são transmitidos pelos departamentos de dentro da universidade, independente das faculdades de educação e são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais, os quais produzem estes saberes, denominados de disciplinares, ([TARDIF](#), 2002, p.38).

Estes saberes, segundo [Saviani](#) (1996, p.149), são também chamados de específicos ou curriculares, pois fazem parte de um recorte do conhecimento socialmente produzido, sejam oriundos das ciências da natureza, humanas, artes ou técnicas de outras modalidades. Ou seja, estes saberes fazem parte do conhecimento específico que o professor deve ter de sua disciplina, pois, para [Tardif](#) (2002): “[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico.” (p.120).

Os saberes específicos ou disciplinares, enquanto discursos objetivos, conteúdos e métodos correspondem aos saberes curriculares ([TARDIF](#), 2002, p.38), ou didático-curricular, pois são relativos aos modelos de organização e aplicação da atividade educativa ([SAVIANI](#), 1996,

p.149).

Entretanto, abordando a questão dos saberes adquiridos nas instituições de ensino pelos professores como alunos, temos ainda, além dos conhecimentos específicos à sua própria disciplina, os saberes pedagógicos, os quais são provenientes das reflexões acerca da prática educativa e são abordados pelas ciências humanas e pela educação ([SAVIANI](#), 1996; [PIMENTA](#), 2002).

No entendimento de ([PIMENTA](#), 2002, p.24), os saberes pedagógicos estão dispostos de forma fragmentada e precisam superar esta fragmentação a partir da prática docente, pois ora se baseavam na relação professor-aluno e outra eram baseadas na ciência psicopedagógica, ou tecnologias na arte de ensinar.

Segundo [Tardif](#) (2002, p.37), estes saberes fazem parte da formação científica do docente, podendo se tornar, em prática, científicos quando incorporados à prática docente.

Portanto, quando inseridos nas instituições de ensino, os docentes estarão, definitivamente, colocando em prática, no dia-a-dia profissional, os saberes adquiridos, bem como, irão também produzir outros saberes.

Estes saberes da prática são chamados de experienciais ou da experiência, os quais representam, no âmbito da profissão docente, aquilo que os professores interpretam e compreendem como orientação para a sua prática profissional em todas as suas dimensões. São considerados como saberes que não são oriundos das instituições de formação de professores, nem de currículos instituídos ([TARDIF](#), 2002, p.48,49).

Os saberes experienciais são produzidos dentro de situações da realidade profissional cotidiana do docente, por meio de estratégias que são aplicadas pelos mesmos na busca de soluções para aquela situação específica, que pode, ou não, concretizar-se em resoluções adequadas, ou seja, são feitas tentativas em que podem ocorrer erros e acertos.

Segundo [Tardif](#) (2002, p.51), os docentes, quando inseridos nas instituições de ensino, podem vivenciar uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, como um choque da 'dura realidade' das salas de aula no início de docência, ou ainda,

conforme o autor ocorre que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de 'choque com a realidade', 'choque de transição' [...] p.82.

Desta forma, buscam superar as dificuldades encontradas, produzindo os saberes da experiência no cotidiano docente, os quais, são também mediados, pelo contato com os pares e com as produções literárias de outros educadores, ([PIMENTA](#), 2002, p.20).

Dentro desta perspectiva, a partir da prática pedagógica, o docente deve apresentar o domínio de comportamentos abrangendo as atitudes e posturas, como a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às dificuldades, entre outros, como elementos do saber atitudinal ([SAVIANI](#), 1996, p.148). Em síntese, estas classificações dos saberes docentes apresentam definições com pontos em comum e perpassam a E.F.A. como subárea da Educação Física, enquanto prática pedagógica e uma especialidade dentro da profissão do magistério.

Nesta perspectiva, entendemos que a E.F.A. é um trabalho especializado e específico dentro da profissão Educação Física. Ou seja, é uma especialidade que possui uma composição de ocupações e ofícios que são reconhecidos pela economia oficial, podendo ser listados num tipo especial de ocupação, caracterizando uma profissão, ([FREIDSON](#), 1996, p.143).

Para [Nascimento](#) (2002, p.23), o conceito de profissão, numa abordagem descritiva, caracteriza-a como um conjunto ou corpo de conhecimentos necessários para tarefas próprias que tem a cumprir. Dentro deste enfoque, a E.F.A. se insere no âmbito da Educação Física com um corpo de conhecimentos, baseado na hegemonia médica e em abordagens psicopedagógicas e pedagógicas. Para que possa compreender esta trajetória da E.F.A., em suas origens, necessário fazer uma breve abordagem histórica. O enfoque médico dado à participação de p.n.e.e., em atividades físicas, remonta ao ano de 2700 a.C. na China, tendo

como objetivo diminuir a incidência de doenças através da utilização de exercícios terapêuticos, preventivos e corretivos, disseminando-se, posteriormente, estas práticas nas culturas européia e norte-americana, ([CORREIA](#) et al, 1990).

Na década de 50, devido a uma maior participação de alunos com deficiência nas escolas públicas, nos Estados Unidos, surge, em 1952, o termo Educação Física Adaptada, definido pela AAHPERD (American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance) como programa de diversas atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir deste enfoque mais pedagógico, a E.F.A. foi definida, por outros autores mais ligados à Educação Física, como uma área que tem como objeto de estudo a motricidade humana, ao adequar métodos de ensino às p.n.e.e., respeitando sua individualidade.

No Brasil, a E.F.A., a partir do final dos anos 80, inicia sua trajetória rumo à sua inserção no ensino superior, como subárea da Educação Física, considerada objeto de pesquisa e estudo, e campo de intervenção profissional e pedagógica, perpassando os saberes docentes, trazendo outras contribuições para a compreensão do espaço educacional.

Com base nas considerações apontadas, objetivou-se, neste estudo, averiguar, a partir do cotidiano profissional de professores de Educação Física Adaptada, o que sabem e como fazem estes docentes para planejar, elaborar e aplicar seus conhecimentos e saberes, junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Este objetivo de estudo pode ser justificado a partir de algumas questões referentes à formação inicial que, até então, tem privilegiado, na Educação Física, um modelo denominado de aplicacionista com a idéia de, primeiramente, dominar as teorias oriundas das ciências aplicadas, para, depois, aplicá-las na prática profissional. Desta forma, os programas universitários favorecem o distanciamento da relação teoria e prática, numa hierarquização entre a formação disciplinar, pedagógica e prática, ([BORGES & DESBIENS](#), 2005, p.163). Não obstante, há a possibilidade de que, em algum período da trajetória pedagógica da formação do professor de Educação Física, este possa entrar em contato com alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais, sendo, pertinente se repensar os programas de preparação profissional, caso os docentes continuem a passar por experiências limitadas e de inadequação no ensino para p.n.e.e., ([REID](#), 2000, p.3).

Métodos

Em face desta compreensão, buscou-se conhecer melhor como o profissional de Educação Física Adaptada, em seu dia-a-dia, planeja, elabora e aplica seus conhecimentos e saberes, junto a alunos com necessidades educacionais especiais. A escolha deste objetivo, a priori, teve como critério levar em consideração a prática pedagógica dos docentes como um espaço de saberes e de formação para estes saberes, bem como, um invólucro dos saberes adquiridos na universidade.

A abordagem metodológica qualitativa foi adotada como estratégia de investigação para dar início aos processos de coleta de dados desta pesquisa.

Assim sendo, este estudo se caracteriza como um estudo descritivo do tipo exploratório, pois faz a descrição das características, propriedades e relações existentes no meio social. É exploratório em função de se levantar dados iniciais sobre as potencialidades de trabalho nessa área.

A escolha dos participantes teve como critério questões de estudo e condições de acesso, permanência no campo e disponibilidade dos participantes, ([ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER](#), 1998, p.162). Todos os participantes desta pesquisa são graduados com Licenciatura em Educação Física, atuando na função docente em instituições especializadas, no município de Bauru, Estado de São Paulo, tendo cursado a disciplina Educação Física Adaptada (E.F.A.) na graduação.

Com exceção do Profissional P1, o qual se formou antes da reestruturação curricular ocorrida em 1987.

Após a seleção e identificação dos sujeitos da pesquisa, foi escolhida a entrevista, como técnica de coleta de dados, pois apresenta características propícias ao contato direto com os sujeitos e suas expressões. O tipo de entrevista adotado foi a semi-estruturada. Foram realizadas quatro entrevistas, com autorização prévia dos profissionais a partir de contato pessoal com

todos os entrevistados, concedendo-as no próprio local de trabalho. Através da análise de conteúdo, submetemos as respostas das questões a uma interpretação, que envolve técnicas para analisar as comunicações por meio da captação de suas significações e sua decifração, (BARDIN apud CAMPOS, 2003). Os procedimentos que

envolveram a análise de conteúdo indicaram a realidade dos sujeitos pesquisados, sendo que a interpretação foi decodificada em categorias, de acordo com a adoção do quadro teórico, a priori, dos saberes docentes, (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 1996).

Quadro 1. Identificação dos participantes

Identidade docente	Formação profissional	Ano de formação	Idade	Sexo	Tempo de atuação com p.n.e.e
P1	Licenciatura em Educação Física	1982	46 anos	Masculino	6 meses
P2	Licenciatura em Educação Física	1996	40 anos	Feminino	11 anos
P3	Licenciatura em Educação Física	2004	30 anos	Feminino	3 anos
P4	Licenciatura em Educação Física	2005	24 anos	Masculino	8 meses

Na organização dos dados que foram coletados com quatro participantes, denominados de P1, P2, P3 e P4, apresentaremos fragmentos das respostas dadas às questões de estudo, respeitando-se a ordem cronológica das perguntas. Dentro deste contexto, os professores serão chamados de profissionais.

Quadro 2 . As questões do estudo

Identidade docente	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
P1	Necessidade de emprego	Saberes pessoais (experiência de vida)	Saberes disciplinares da educação física;	Pesquisa em documentos	Saberes disciplinares da educação física;
P2	Saberes disciplinares da E.F. A;	Saberes pedagógicos	Saberes disciplinares da E.F.A.;	Saberes experienciais;	Saberes disciplinares da E.F.A.;
P3	Saberes pessoais (família);	Saberes pedagógicos	Saberes disciplinares da E.F.A.;	Saberes experienciais;	Saberes disciplinares da educação física;
P4	Necessidade de emprego;	Vocação como competência;	Saberes disciplinares da educação física;	Saberes experienciais;	Saberes disciplinares da educação física;

Considerando os pressupostos que foram apresentados, o trabalho de campo privilegiou as seguintes questões: (1) O que levou você a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais? (2) Em sua opinião, o que é necessário saber (competências, habilidades, técnica) para atuar neste campo? (3) Quais os conhecimentos ou experiências do campo da Educação Física que você utiliza? (4) Quais são/foram as dificuldades encontradas no exercício de sua prática profissional (início, ao

longo)? Como você fez para resolvê-las? (5) No seu dia-a-dia, como você organiza o seu trabalho (planejamento, objetivo, conteúdo, método, ensino)? De acordo com as respostas dos entrevistados foram levantadas categorias, de acordo com o quadro 2.

Observa-se que as respostas abarcaram um universo que perpassa a necessidade de emprego, saberes pessoais, práticos ou experienciais, saberes pedagógicos, levando-nos a aprofundar estes dados na discussão dos

resultados.

Resultados e Discussão

Apresentaremos trechos dos relatos dos participantes, numa ordem cronológica das perguntas, buscando, assim, averiguar seus saberes e conhecimentos. Na primeira questão, fizemos referência aos motivos e circunstâncias que levaram os docentes a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. A profissional (P3), em seu relato, faz menção às suas experiências pessoais como uma das fontes de motivação trazidas para a sua prática profissional:

[...] perto de nós, tem um primo que é deficiente, eu tenho um tio também deficiente e, nesta parte, pega a família e, desde pequena. Então, eu convivi com a deficiência, assim eu amava, eu brincava com eles (P3).

Verificamos neste trecho o que afirma [Tardif](#) (2002, p.64), que os docentes se utilizam de diversos saberes produzidos e oriundos de diversas fontes anteriores à carreira, sendo estes, distintos, além da prática de ensinar, ou seja, estão inseridos em contextos anteriores à formação, como, por exemplo, os saberes que tem sua origem na convivência familiar, da escola, de sua cultura pessoal e história de vida.

Ressalta, ainda, o autor, que estes saberes não são facilmente identificáveis, pois podem se manifestar em gestos, atitudes que convergem para a ação educativa.

O profissional conclui sua fala ressaltando ter cursado a disciplina Educação Física Adaptada na universidade, caracterizando-se em uma outra fonte de motivação, que veio reforçar o seu interesse em atuar nesta área: “Quando eu fiz a disciplina Educação Física Adaptada, com a Professora M, eu me interessei muito, né.” (P3).

Ao iniciar sua fala, a profissional (P2) nos dá mais um exemplo do interesse pela área ao tomar contato com a disciplina em questão na universidade: “A primeira idéia surgiu na aula de adaptada, mesmo porque, até então, eu não a conhecia.” (P2).

Fica entendido que, nestes relatos, os participantes fazem referência à disciplina E.F.A. Assim sendo, observamos que os saberes adquiridos, de forma sistematizada, influenciaram a busca pela atuação com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Ou seja, os professores, ao ingressarem na

carreira profissional, utilizam-se de uma bagagem de saberes adquiridos no interior das instituições de ensino superior no formato de disciplinas acadêmicas, como história, matemática e literatura, que são transmitidos pelos departamentos de dentro da universidade, independente das faculdades de educação. Além disso, são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais, os quais produzem estes saberes, denominados de disciplinares, ([TARDIF](#), 2002, p.38) ou de específicos, ou curriculares, pois fazem parte de um recorte do conhecimento socialmente produzido, sejam oriundas das ciências da natureza, humanas, artes ou técnicas de outras modalidades, ([SAVIANI](#), 1996, P.149).

Dentro deste contexto relativo às motivações ou circunstâncias para atuar com esta população, observa-se uma questão exposta pelos profissionais (P1) e (P4), que diz respeito à oportunidade e necessidade de emprego, acrescentando-se na fala do profissional (P4) a dificuldade em sua socialização, o que [Tardif](#) (2002, p.82) denomina de ‘choque de transição’ como uma desilusão ou desencantamento:

Quando eu fazia faculdade eu já trabalhava (estágio) com crianças especiais já, crianças com dificuldade de aprendizagem. Deixei um tempo de atuar na área e voltei a trabalhar agora, na verdade, por oportunidade mesmo. No começo, achei muito difícil trabalhar lá. No começo, vem aquele preconceito natural, então, depois de um tempo, você se acostuma com eles e eles se acostumam com você . (P4).

No transcorrer da carreira profissional, ocorrem muitas situações, as quais, nem sempre, estão relacionadas aos saberes docentes. No relato do profissional (P1), verificou-se, também, a escolha para trabalhar com p.n.e.e. vinculada à oportunidade de emprego e à situação instável como professor temporário.

O que me levou pra lá foi uma incógnita, nem eu entendo por que, pois apareceu no jornal que necessitava de um profissional de Educação Física, [...] e eu não sabia pra onde era. Mesmo por que, eu tinha um horário disponível e eu somente estava trabalhando na academia e dando aula eventual no Estado. E por aí acabou, passou um ano e entraram contato comigo, [...] achei que era uma nova etapa da minha vida, uma nova experiência, nunca tinha mexido com deficiente, nunca tinha atuado nesta área, fui lá com a cara e com a coragem, pra poder trabalhar com eles, aprendi trabalhando com eles. (P1).

Neste sentido, observa-se que o profissional (P1) não relaciona sua escolha aos saberes adquiridos na universidade, pois não teve a

disciplina E.F.A. na formação inicial.

Na segunda questão, abordamos quais as competências, habilidades e técnicas necessárias para atuar com p.n.e.e. Fica entendido que estes elementos fazem parte do cotidiano destes profissionais, oriundos da aquisição de saberes da formação, ou de sua própria prática. O profissional (P1) expõe a falta de cursos que possam auxiliar na aquisição de conhecimentos para fundamentar a prática: “Então, o que eu penso é o seguinte, eu penso que tem que ter, deveriam ter mais cursos específicos, para poder atualizar estes professores que mexem com esta atividade.” (P1).

Para o profissional (P4), antes de aplicar os conhecimentos, é necessário reconhecer que para atuar com p.n.e.e. é necessário ter vocação, traduzindo-se no “gostar do que faz”, na superação de dificuldades: “Primeiramente, tem que gostar realmente do que você faz, porque não fácil lidar com eles, e eles também não são fáceis de lidar.” (P4).

A Educação Física Adaptada, apesar de seu desenvolvimento como na universidade, esta inserida em um modelo aplicacionista da Educação Física de uma maneira geral, retratando num distanciamento da aplicação de fundamentos teóricos na prática profissional, principalmente, quando não se tem estes subsídios na formação, como é o caso do profissional (P1): “[...] e eu comecei a mexer nesta atividade sem ter conhecimento nenhum, aprendi muito com a experiência e com minha própria experiência de vida, [...]” (P1).

Assim sendo, a prática acaba se tornando o locus de aplicação e produção de um conhecimento tácito, ou seja, sabe-se, mas não sabe como ficou sabendo. O saber-fazer se torna um processo de tentativa-erro na busca de soluções para a prática profissional, caracterizando-se num saber experiencial, pois não são oriundos das instituições de formação de professores, nem de currículos instituídos, (TARDIF, 2002, p.48,49).

Já nas falas das profissionais (P2) e (P3), verificamos que a busca pelos conhecimentos específicos e a análise diagnóstica das características apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais são competências primordiais para o planejamento das atividades:

Eu acho assim, que os conhecimentos são os mesmos da área escolar normal, só que você tem que ter conhecimento das deficiências [...]

Eles têm aptidões diferentes, tem que ter isto e observar, pois tem coisas que eles fazem e tem coisas que eles não fazem. (P2).

“Então, é preciso buscar, estar se especializando muito nesta área, [...] com a deficiência você precisa saber cada tipo de deficiência, saber aquilo que você pode ou não.” (P3).

Nesta perspectiva, consideramos que os conhecimentos das deficiências podem estar inseridos em um curso superior, no caso, com a disciplina E.F.A. Portanto, estes saberes provêm das reflexões acerca da prática educativa e são abordados pelas ciências humanas e da educação, como saberes pedagógicos ou da formação profissional, (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2002), e da formação científica do docente, podendo se tornar, em prática, científica, quando incorporados à prática docente, (TARDIF, 2002, p.37).

Para o profissional (P4), é necessário conhecer conteúdos próprios da Educação Física, o que o profissional traduziu nos conteúdos de jogos e brincadeiras, enquanto elementos procedimentais na aplicação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais: “Parte lúdica da EF mesmo, parte lúdica, parte de desenvolvimento pessoal deles, acho que é mais esta parte.” (P4).

Averiguamos que, no âmbito das competências, tivemos o surgimento de diversas fontes que retratam a realidade destes profissionais. Desta forma, entendemos que havia a necessidade de uma maior clareza com relação a este requisito. Sendo assim, questionamos, na terceira pergunta quais os conhecimentos da Educação Física que são utilizados na prática profissional, traduzidos em conteúdos, pois assim, foram caracterizados nas respostas dos entrevistados.

Dentro deste contexto, podemos verificar a utilização dos saberes disciplinares da Educação Física, os quais são transmitidos pelos departamentos de dentro da universidade e, também, chamados de específicos ou curriculares, pois fazem parte de um recorte do conhecimento socialmente produzido, (TARDIF, 2002, p.38; SAVIANI, 1996, p.149):

Quando eu cheguei lá, o que mais eu identifiquei o que mais eles tinham de dificuldade era coordenação motora. O que se pode trabalhar com coordenação motora? Todas, todos os livros, todas as técnicas que eu já tinha visto e aprendido falam que coordenação motora você

adquire através de caminhada, através de lateralidade, através de tudo, tanto é que eu levei um livro de psicomotricidade de educação, é [...] coordenação motora global, o que ela fala, de caminhada, ter noção de direção, em cima, embaixo, frente, trás, lado e tal, foi o que mais identifiquei lá. (P1).

Ressaltamos que o profissional (P1) é formado antes da reforma curricular que sugeria a inclusão de uma disciplina que tratasse de questões referentes às p.n.e.e. Neste sentido, observamos que utiliza de conhecimentos da própria Educação Física e áreas como a psicomotricidade, ou seja, os conhecimentos da E.F.A. não diferem dos da Educação Física, pois fazem adequações das técnicas e métodos, (BUENO e RESA, 1995 apud [CIDADE & FREITAS](#), 2002).

Em seu relato, a profissional (P2), também faz referência quanto aos conteúdos próprios da educação física, dando enfoque na atividade adaptada ou da E.F.A.: “A gente praticamente trabalha assim, todas as áreas: esporte, recreação, dança, expressão. Só que é tudo adaptado, de forma adaptada.” (P2).

O profissional (P4) confirma a utilização de conteúdos com jogos e brincadeiras, entendendo que há dificuldades em dar aos alunos esporte de competição, e que seus objetivos estão mais voltados para a socialização e adequação de comportamentos: “Esporte, em si, dificilmente eu dou pra eles. Esporte de competição que o pessoal trata, dou mais brincadeiras e jogos mesmo pra eles.” (P4).

Para a profissional (P3), os conhecimentos adquiridos na universidade através da disciplina Educação Física Adaptada e em cursos e simpósios foram considerados determinantes para a sua prática profissional: “Na época que eu tive adaptada, e alguns cursos que eu fiz com a M., simpósios em relação à adaptada.” (P3).

Verificamos que nas respostas à terceira questão, os profissionais (P1) e (P4) buscaram subsídios dos saberes disciplinares da Educação Física caracterizados na forma de conteúdos próprios da área, enquanto os profissionais (P2) e (P3) citaram a E.F.A. como recurso para atingir os objetivos propostos em suas atividades, de acordo com as necessidades dos alunos.

Neste sentido, entendemos que os docentes conhecem sua disciplina específica, ou seja, “[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é

apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico.” ([TARDIF](#), 2002, P.120).

Segundo [Saviani](#) (1996, p.149), estes saberes denominados de específicos são elementos educativos, necessários para a assimilação dos alunos, ou seja, são saberes incorporados e sistematizados que se manifestam na forma de conteúdos e, como já dissemos, são definidos pelas instituições de ensino.

Na quarta questão, foi perguntado sobre como superar as dificuldades ao se deparar com a realidade das instituições e/ou escolas especiais e alunos com necessidades educacionais especiais. Em suas respostas, os profissionais apontaram os saberes experienciais como determinantes nesta interação com os educandos, bem como, relataram a vivência manifestada na distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, como um choque da ‘dura realidade’ das salas de aula nos iniciais de docência, ([TARDIF](#), 2002, p.51). Ainda conforme o autor, os profissionais docentes, quando em início de carreira, passam por uma fase crítica ‘em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho’(p.82), bem como, pela falta de contato com um tipo específico de população.

No começo, quando eu cheguei lá, foi aquele preconceito mesmo. De primeira vez, primeiro contato com portadores de necessidades especiais mesmo. Até então, era a parte de livros, parte falada que eu sabia, mas o contato mesmo eu nunca tinha tido. Então, a dificuldade era assim, me acostumar mesmo com eles. Depois de um tempo, demorou uns 3 meses pra eles se acostumarem comigo. A dificuldade depois que eu tive com eles era controlá-los na aula. (P4).

Bom, no início foi tudo novo né, então você chegar e ter contato com eles, você pode entender assim as características de cada um ali, e você trabalhar em grupo, sendo que e não é um grupo homogêneo. Então assim, você vai trabalhar com variadas deficiências no mesmo grupo, então, pra mim foi a primeira trombada assim, e agora, o que eu faço, né. (P3).

Quando os alunos de cursos de graduação se tornam professores, vivenciam como já dissemos a distância provocada pelo choque com a realidade das instituições e das salas de aula, dos conteúdos adquiridos na formação inicial. No caso da Educação Física, há o predomínio de um modelo denominado de aplicacionista com a idéia de, primeiramente, dominar as teorias oriundas

das ciências aplicadas, para, depois, aplicá-las na prática profissional. Desta forma, os programas universitários favorecem o distanciamento da relação teoria e prática, numa hierarquização entre a formação disciplinar, pedagógica e prática, ([BORGES & DESBIENS](#), 2005, p.163). Nesta perspectiva, ocorre uma produção de saberes relativos à experiência no cotidiano profissional, os quais também são mediados pelo contato com os pares, ([PIMENTA](#), 2002, p.20).

O que me ajudou bastante foi o trabalho com a fisioterapeuta, a gente começou a fazer um trabalho em equipe, aí também tinha a parte da equoterapia, depois começamos a fazer condicionamento físico junto, ela avaliava esta parte, os que precisavam fazer fisioterapia, não faziam EF, esta parte de avaliação, eu tive que buscar, o que me ajudou foi isto: o trabalho em equipe. (P2).

O profissional (P1) fez pesquisa em prontuários para conhecer melhor as características dos alunos, utilizando-os como ferramentas para o seu trabalho e para a solução de problemas e dificuldades do cotidiano, bem como, um auxílio para adaptar as tarefas necessárias ao seu trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O primeiro passo meu foi pegar todos os prontuários deles, peguei todos os prontuários um por um, analisei prontuário um por um, identifiquei a doença que eles tinham, identifiquei o que eles poderiam fazer o que eles não poderiam fazer. E a partir daí comecei a trabalhar definitivamente com eles. (P1).

O planejamento de trabalho foi o último questionamento feito aos professores de Educação Física Adaptada, para se compreender como fazem no seu cotidiano profissional, para aplicar seus conhecimentos e saberes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Observa-se nos relatos uma preocupação dos profissionais com as características, limitações e capacidades destes alunos. Os procedimentos apontados foram similares, especialmente quanto à atividade: caminhada e outros conteúdos próprios da educação física.

Então eu faço na caminhada, uma vez por semana. Nesta caminhada, eu trabalho muitas coisas, o meu objetivo assim é: como atravessar uma rua, lateralidade, direita, esquerda, agora a gente vai olhar pros dois lados, o andar, prestar atenção nos degraus, prestar atenção nos degraus nas calçadas.. E aí eu deixo no outro dia pra trabalhar esta parte das habilidades, correr, saltar, fazer os circuitos, trabalho com

cores. (P3).

A gente faz uma caminhada sempre no começo da atividade, depois, parte pro jogo, alongamento, a gente alonga antes também. Alonga antes e no final, faz o jogo e alonga. (P4).

Verificamos que os procedimentos apresentados pelos docentes fiam-se, também, com base na realidade apresentada, sejam elas dos alunos:

De acordo com as dificuldades físicas e mentais que elas têm, eu encontro uma maior facilidade realmente em fazer caminhada com eles, é o que eles mais adoram fazer, fazer caminhada, mesmo porque eles são sedentários nesta parte, por causa da deficiência deles, e acabam se tornando obesos. Fazendo caminhada a gente consegue controlar a obesidade deles, por isso eles gostam muito mais de fazer a própria caminhada. (P1).

Ou com ênfase na adaptação:

Então eu faço assim, aqui eu organizei assim, eu faço um dia atividade física aqui na escola, e um dia a gente faz caminhada, porque eu percebi que eles participam mais, fazendo uma caminhada externa, do que aqui no espaço que a gente tem no fundo. Eu gosto muito de trabalhar expressão corporal, esta parte com eles. Geralmente são atividades dirigidas. E é bem assim adaptada, porque tem uns que são cadeirantes, tem dificuldades de locomoção. Então a gente tenta organizar de um jeito que todos participem, mas nem todos fazem tudo. (P2).

Entendemos ao finalizarmos esta discussão com este questionamento, que houve, novamente, uma tendência aos saberes disciplinares da Educação Física e da E.F.A. em alguns trechos, como ferramenta que fundamenta os procedimentos adotados, formando o conjunto do saber e do saber-fazer dos professores de Educação Física Adaptada no planejamento, elaboração e aplicação de seus conhecimentos com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Considerações Finais

Em nossa análise, pode-se verificar, referendando o quadro teórico dos saberes docentes, ([TARDIF](#), 2002; [SAVIANI](#), 1996; [PIMENTA](#), 2002), como categorias de análise, que eles estiveram presentes em todos os fragmentos das respostas dos professores de Educação Física Adaptada, das instituições e/ou escolas especiais do Município de Bauru, Estado de São Paulo, sendo utilizados pelos mesmos para planejar, elaborar e aplicar os seus conhecimentos em seu cotidiano profissional

juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Averiguamos que os docentes possuem conhecimentos de sua disciplina específica, no caso, Educação Física, ou seja, utilizam-se dos saberes disciplinares ou específicos, com ênfase em E.F.A., pois reconhecem as limitações de seus alunos, buscando planejar, elaborar e aplicar adaptações em seu cotidiano profissional.

Entendeu-se também que ter cursado uma disciplina que tratasse das questões referentes às necessidades educacionais especiais foi um diferencial na predominância destes saberes.

Desta forma, pode-se, também, constatar a presença de saberes pedagógicos e experienciais, fundamentando o que sabem e referendando como fazem os professores de Educação Física Adaptada para resolver problemas da prática, pois as situações de aula são complexas.

Dentro deste contexto, a confirmação da utilização destes saberes referendou o pressuposto que há um distanciamento dos saberes adquiridos nas instituições de ensino, quando se está em situação de prática. Porém, também assinalou-se, à luz das descrições que, na prática, produzem-se saberes ora vinculados à experiência e ora provenientes da sistematização dos conhecimentos adquiridos na universidade. No âmbito deste processo, emergem os saberes disciplinares/específicos em relação ao experiencial e pedagógico, dando a entender que os professores conhecem o conteúdo de sua disciplina, planejam, elaboram e aplicam este conteúdo proveniente da Educação Física dentro da E.F.A..

Nesta perspectiva, a expressão: “gostar do que se faz” apareceu como um divisor de águas associada à palavra vocação. Não se trata de um chamado divino ou sacerdócio, mas uma escolha que traz subjacente a ela um aspecto de profissionalidade, entendendo-se a palavra vocação como aptidão.

A necessidade de emprego foi relacionada ao momento profissional, pois a Educação Física Adaptada, como área de intervenção, tem seu espaço dentro do mercado de trabalho.

Conclui-se que os docentes possuem conhecimentos que são perpassados pelos saberes docentes, bem como, produzem-nos na

prática. Sendo assim, sugere-se pensar em estudos futuros, propostas de análise sobre a prática pedagógica que envolvam observações das aulas de professores, bem como ampliar o enfoque apresentado neste texto.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- BORGES, C. e DESBIENS, J.F. (orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **Resolução n.º 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.
- _____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 9696**, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.
- _____. **Resolução CNE/CP 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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- _____. **Resolução CNE/CES 7**, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de abril de 2004.
- CAMPOS, A. P. **A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação física e Esporte da Universidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- CIDADE, R.E.A. & FREITAS, P.S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: Editora UFPR, 2002.

CORREIA, M.M. NABEIRO, M.; GAMA, R.I.R.B.; PEDRINELLI, V.J. Da ginástica médica à educação física adaptada: evolução conceitual. In: **Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada**, 3, 1990. Resumos... São Paulo, 1990.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, nº 31, p. 141-154, Junho, ano 11, 1996.

GODOY, U. F.; SEABRA JUNIOR, M.O.; NABEIRO, M. O professor de educação física adaptada nas instituições para pessoas com deficiências na cidade de Bauru: Um retrato após dez anos. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, vol.10, n.1, p. 21-28, dez.2005.

KASSAR, M.C.M. Situação da educação especial no Brasil, diante da legislação existente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, vol.9, n.3, p.17-21, 1988.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física**: contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Editora Unimontes, 2002.

OLIVEIRA, A.B.O. A formação profissional no campo da educação física: Legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S. & HUNGER, D. (Org.) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**: Rio Claro: Bibliotética, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, vol.5, n.1, pp. 1-4.

RIBEIRO, S. M. A disciplina educação física adaptada nas universidades estaduais do Paraná: legalidade e improvisação. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Uberlândia-MG, vol.1, n.1, p.14-19, dez.1996.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. **Anais do IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores**. Águas de São Pedro, São Paulo, 1996. p.145-155.

SILVA, R.F. ARAUJO, P.F. A educação física adaptada e o percurso para a sua alocação enquanto disciplina na formação superior. Conexões: **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas-SP, vol.3, n.2, p.123-142, 2005. Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/php?id=92&layout=abstract>. Acesso em 15 out.2008.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, p.113-128, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008.

Endereço:
Cláudio Silvério da Silva
Rua Carlos Marques, 11-37 Bela Vista
Bauru SP Brasil
17060-230.
e-mail: clausilver@hotmail.com
samuelsn@rc.unesp.br

*Recebido em: 30 de setembro de 2008.
Aceito em: 1 de novembro de 2008.*



Motriz. *Revista de Educação Física*. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)