

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

RITA DE FÁTIMA DA SILVA

**ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: O
Conhecimento Produzido nos Programas
Stricto Sensu em Educação Física, no
Brasil**

Campinas
2009

RITA DE FÁTIMA DA SILVA

**ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: O
Conhecimento Produzido nos
Programas *Stricto Sensu* em
Educação, Física no Brasil**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do Título de Doutora em Educação Física. .

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Si38a	Silva, Rita de Fátima. Atividade motora adaptada: o conhecimento produzido nos programas Stricto Senso em Educação Física no Brasil / Rita de Fátima Silva. -- SP: [s.n.], 2009. Orientador: Paulo Ferreira de Araújo. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1. Pós-Graduação. 2. Pesquisa. 3. Conhecimento científico. 4. Educação Física. 5. Atividade Motora Adaptada. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título. (dilsa/fef)
-------	--

Título em inglês: Adapted motor activity: knowledge produced in Physical Education post-graduation programs in Brazil.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Post-Graduation; Research; Scientific knowledge; Physical Education; Adapted Motor Activity.

Área de Concentração: Atividade Física, Adaptação e Saúde.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Alcides Scaglia, Beleni Grando, José Luiz Rodrigues, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares, Paulo Ferreira de Araújo.

Data da defesa: 29/05/2009

RITA DE FÁTIMA DA SILVA

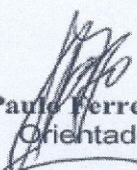
ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: O Conhecimento Científico Produzido nos Programas *Stricto Sensu* em Educação Física, no Brasil

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado defendida por Rita de Fátima da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora em: 29/05/2009.

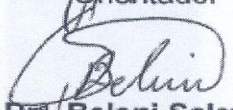

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Orientador

Prof. Paulo Ferreira de Araújo

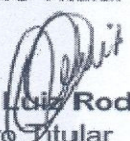
Campinas
2009



Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Orientador



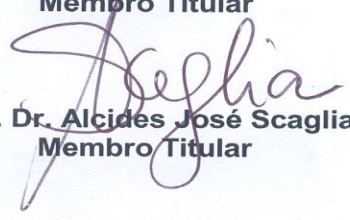
Profª. Drª. Beleni Salete Grando
Membro Titular



Prof. Dr. José Luiz Rodrigues
Membro Titular



Profª. Drª. Maria da Consolação G. Cunha F. Tavares
Membro Titular



Prof. Dr. Alcides José Scaglia
Membro Titular

Dedicatória

**Dedico esse trabalho aos meus filhos:
Ludmilla, Fabiane, Neilton Júnior e a minha neta, Victória.**

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, ser criador, porque acredito enquanto criatura que todas as coisas me são possibilitadas por meio de seu imenso amor.

Aos meus filhos pelo infinito carinho e compreensão. Assim como meu pai Luís, minha mãe, Lúcia e avó Jurema, meus irmão e sobrinhos.

A confiança, companheirismo, respeito e tolerância do meu orientador e amigo, Paulo Ferreira de Araújo.

À Marina, pela amizade sincera e por todo apoio, por todas as horas de conversa (melhor dizendo, por todas as horas de “ouvidoria”), pelo respeito e admiração que sei que me dedica. Você é a pessoa especial.

Ao Luiz, meu amigo de sempre. Paciente e solícito a quem devo um enorme sentimento de gratidão.

À Josiane e Rachel, pela colaboração imprescindível ao meu trabalho e pela amizade e companheirismo.

À Lourdinha, por sempre ter um olhar acolhedor e boas palavras, que muitas vezes foram o bálsamo carinhoso do dia.

À Taninha e ao Emerson que não poucas vezes me socorreram em questões de informática, assim como o Felipe e o Ivan.

À minha família do IASP, Instituto Adventista São Paulo. Especialmente o Moisés, meu irmão (acho que mais velho), ao Prof. Tércio, e aos Coordenadores, Admilson, Selma e Prof Holbert, pelos quais agradeço também todos os meus demais colegas de trabalho. Quantas orações e torcida sincera.

Aos professores José Luiz, Prof^a. Consolação e ao Prof. Gustavo Gutierrez pela atenção e respeito com que sempre me atenderam.

À Prof^a. Suraya, à Prof^a. Beleni e ao Prof. Alcides por tão ricas contribuições a esse trabalho que *por* ora encerra-se.

À FEF, espaço privilegiado de produção de conhecimentos.

Viver é bom, ainda mais quando se tem pessoas assim tão queridas por perto.

SILVA, Rita de Fátima. ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA: O Conhecimento Produzido nos Programas *Stricto Sensu* em Educação Física, no Brasil. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

As Universidades brasileiras, em seus estatutos estabelecem três funções específicas: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Estas Universidades necessitam criar, desenvolver, organizar, preservar, transmitir o saber acadêmico-científico e a cultura por meio do ensino e da pesquisa, para formar profissionais aptos ao exercício da investigação científica, para o desempenho do magistério e das demais profissões, articulando-se ainda, com a comunidade, na busca do desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Nos últimos anos, tem havido um interesse crescente em relação à pesquisa em Atividade Motora Adaptada. Outro fato também observável é que as pesquisas que discutem a produção do conhecimento científico nos programas estrito senso em Educação Física no Brasil têm focado áreas de concentração e linhas de pesquisa diversas, mas não privilegiam a Atividade Motora Adaptada. Um ponto relevante de investigação, então, é verificar o conhecimento produzido em Educação Física envolvendo a Atividade Motora Adaptada, nos programas de mestrado e doutorado, reconhecidos e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para tal investigação utilizou-se Levantamento bibliográfico com análise de conteúdo, onde foram analisados um grande número de estudos e reduzidos a princípios básicos. Os dados coletados foram organizados em categorias: Categorias Teórica, dividida em subcategoria - Tematização; subcategoria – área de Concentração, Linha de Pesquisa; subcategoria – Autores, Orientadores e Data de Defesa; Categoria Metodológica: subcategoria - Coleta de Dados: Técnicas de pesquisa, Instrumentos Utilizados e Procedimento Metodológico; subcategoria - Grupo de Foco, sendo posteriormente tratados a partir de grelhas de análise. Nessa pesquisa o termo Atividade Motora Adaptada foi compreendido como a busca de adequação de meios para se executar uma tarefa diante da ausência ou da impossibilidade de se usarem os meios convencionais¹. E dessa forma ligado a grupos especiais, como: em condição de deficiência (física, motora, física sensorial e mental). Num primeiro momento, portanto, foi realizada a análise das dissertações e teses a partir dessas categorias e num segundo momento a análise de elementos oriundos das mesmas, estabelecendo, por sua vez, generalizações a partir de condicionantes históricos, políticos e sociais, compreendendo o período de 1986 até o ano de 2008, nos cursos de Educação Física, no Brasil. No caso específico da Educação Física e Atividade Motora Adaptada, não se pode ignorar que mudanças significativas vêm ocorrendo, principalmente após a Organização das Nações Unidas ter instituído o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, o que contribuiu para a estruturação de um perfil para esse campo de conhecimento: Acontece predominantemente em áreas de concentração biológicas; Compõem o quadro de pesquisadores cento e vinte e três pessoas com produção na área estudada- 35 professores orientadores que possibilitaram a titulação de sessenta e oito mestres e vinte doutores; As temáticas envolvem como grupos de foco, preferencialmente adultos, seguidos pelo de crianças e posteriormente adolescentes; A pesquisa *stricto sensu* em Educação Física envolvendo AMA representa um espaço ainda novo, uma vez que a primeira

¹ Termo definido por Araújo, 1998.

dissertação data de 1986 (USP); A UNICAMP aponta como a IES com maior produção na área (53 pesquisas), seguida pela UFRGS (11 pesquisas), pela USP (6 pesquisas), pela UCB e UGF (4 pesquisas cada uma), pela UNESP e UFSC (3 pesquisas cada uma), pela UDESC e UFPR (com 2 pesquisas cada uma); Apenas duas IES possuem uma linha de pesquisa específica para tratar das questões inerentes à pesquisa em Educação Física envolvendo a AMA- UNICAMP e UFRGS. O que se somando ao tempo que já desenvolvem pesquisa na área, favorece uma maior produção; Somam-se aos pontos anteriormente citados como determinantes para que a pesquisa *stricto sensu* em Educação Física assim se estruture os seguintes: sua alocação na área 21, área da saúde; os critérios de avaliação das produções estabelecidos pela CAPES; a recente chegada da população em condição de deficiência como sujeito da pesquisa *stricto sensu*, em Educação Física; nas bibliografias indicadas (o que pode-se perceber por meio dos testes padronizados), notoriamente influenciadas pela visão norte-americana de deficiência; A pesquisa *stricto sensu* em Educação Física envolvendo AMA, mostra-se corajosa uma vez que aborda justamente aquele em condição de desvantagem em relação aos movimentos padrões, estabelecidos ao longo da construção da Educação Física. Contudo, é importante salientar que esse perfil tem se construído como produto e processo de um grande complexo contextual amplo e dinâmico, com diversos fatores contribuintes, o que esse estudo levou em conta.

Palavras-Chave: Pós-graduação; Pesquisa; Conhecimento Científico; Educação Física; Atividade Motora Adaptada.

SILVA, Rita de Fátima. ADAPTED MOTOR ACTIVITY: knowledge produced in Physical Education Post-graduation programs in Brazil. Doctorate Thesis (Physical Education)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas (College of Physical Education - Campinas State University), Campinas, 2009.

Abstract

In Brazil, the bylaws of Universities set forth three specific purposes: Education, Research and Extension Courses. Such universities must create, develop, organize, preserve and foster academic and scientific knowledge and culture, through education and research, in order to train professionals who are able to conduct scientific research, teach, and practice other professions, as well as work with the community, in order to develop academic activities. In recent years, there has been growing interest in the research of Adapted Motor Activity. Another observable fact is that the studies, which discuss the production of scientific knowledge in post graduation and doctorate programs in Physical Education in Brazil focus on several fields and lines of research, but have not prioritized Adapted Motor Activity. Therefore, a relevant research theme would be to survey the knowledge produced in relation to Adapted Motor Activity, within the masters and doctorate programs, in Physical Education, recognized and recommended by *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Coordination of Improvement of Higher Education Personnel). In order to conduct such a survey, a review of the literature in the field, as well as an analysis of the content, was conducted, whose aim was to analyze a large number of studies and list their basic principles. The data collected were organized into categories: Theory, divided into subcategories - Theme; Area of Concentration, Line of Research; Authors, Advisors and Date of Presentation; Methodological: Data Collection: research techniques, Methodological tools and procedures used; Focus Group. These were further processed by analysis grids. For the purpose of the present work Adapted Motor Activity is defined as the effort to adapt the means to execute a task in the absence of conventional means or inability to use them.² In this manner it is related to special groups, as those people with disabilities (physical, motor, physical sensorial and mental). At first, the analysis of dissertations and theses, between 1986 and 2008, of the Courses in Physical Education in Brazil, was conducted based on the abovementioned categories, and later the focus was on the analysis of elements obtained, and the establishment of generalizations based on historical, political and social determinants. The significant changes that have taken place, particularly in the field of Physical Education and Adapted Motor Activities, cannot be ignored, especially since the UN instituted 1981 as the International Year for Disabled Persons, which contributed for the establishment of a profile in this field of study. Studies have been produced mainly in the area of Biological Sciences; there are 123 researchers, who produce work in this area, 35 are professors/thesis advisors, who in turn give orientation to 68 graduate and 20 doctorate students; the themes are focused on groups which mainly involve, in that order, adults, then children, and adolescents. Research in Physical Education in relation to AMA represents a fairly new field, as the first dissertation was presented in 1986 (USP). UNICAMP is the Higher Education Institution with the most prolific production in the area (53 studies), followed by UFRGS (11 studies), USP (6 studies), UCB and UGF (4 studies each), UNESP and UFSC (3 studies each), UDESC and UFPR (with 2 studies each); only two Higher Education Institutions

² As defined by Araújo, 1998.

have a specific line of research to deal with issues related to AMA in the field of Physical Education - UNICAMP and UFRGS. This fact and the amount of time dedicated to research in the area, has fostered a greater production in those institutions. Besides the previously mentioned determinants of the manner through which research in Physical Education is structured, are also the following points: the allocation of the field in area number 21, Health; the evaluation criteria for production established by CAPES (Coordination of Improvement of Higher Education Personnel); and the recent discovery of the disabled population as research subjects, in Physical Education; in the listed Bibliography (as can be verified with standardized tests), notably influenced by the North American notion of disability. The research about AMA in Physical Education has been bold as it focuses on individuals who are in disadvantage in relation to standard movements, established during the evolution of Physical Education. However, it is important to emphasize that this profile has been constructed as both a product and a process in a contextual complex that is much more comprehensive and dynamic, with many contributive factors, which have been taken into account in the present study.

Key words: Post-Graduation; Research; Scientific Knowledge; Physical Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Educação Física da Época (1500-1821)	40
Figura 2 -	Educação Física da Época (1822-1889)	43
Figura 3 -	Educação Física da Época (1889-1929)	49
Figura 4 -	Educação Física da Época	56
Figura 5 -	Educação Física da Época – Estado Novo	60
Figura 6 -	Gráfico 1. Nº. de Cursos de Pós-Graduação Reconhecidos pela CAPES, 1996-2004	141
Figura 7 -	Gráfico 2. Nº. de Alunos Matriculados em Cursos de Pós-Graduação Reconhecidos pela CAPES, 1996-2034	141
Figura 8 -	Gráfico 3. Cronologia dos Cursos de Educação Física e Programas <i>Stricto Senso</i> ..da área	236
Figura 9 -	Gráfico 4. Programas de Mestrado e Doutorado (mais antigos): Área e Linhas de Pesquisa	239
Figura 10 -	Gráfico 5. Programas de Mestrado e Doutorado (mais recentes): Área e Linhas de Pesquisa	241
Figura 11	Gráfico 6. Distribuição de Trabalhos nas Linhas de Pesquisa	245
Figura 12	Gráfico 7. Percentual de Pesquisas por Instituição	246
Figura 13	Gráfico 8. Áreas e Linhas das Instituições de Ensino Superior Seleccionadas para o Estudo	248

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACM	Associação Cristã de Moços
AAHPERD	Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança
AD	Aprendizagem e Desenvolvimento;
ADM	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor;
AECMH	Aspectos Educacionais e Curriculares da Motricidade Humana;
AFAS	Atividade Física Adaptação e Saúde
AFDH	Atividade física e Desempenho Humano
AFRS	Atividade Física Relacionada à Saúde
AFS	Atividade Física e Saúde
AIESES	Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física
AMA	Atividade Motora Adaptada
AMHDOP	Análise da Marcha Humana, desenvolvimento de Órteses e Próteses;
B	Biomecânica;
BFE	Bioquímica e Fisiologia do Exercício;
BM	Banco Mundial
BMH	Biodinâmica do Movimento
BMH	Biodinâmica da Motricidade Humana
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CCHM	Coordenação e Controle de Habilidades Motoras;
CD	Ciência do Desporto
CDH	Cineantropometria e Desempenho Humano
CEFID	Centro de Educação Física e Desporto
CESESP	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
CM	Controle Motor;
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
COESP/EF	Comissão Especial de Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CTC	Conselho Técnico Científico
CUT	Central Única dos Trabalhadores
D	Doutorado
D.A	Desporto Adaptado
DA	Deficiente Auditivo
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DC	Diretrizes Curriculares
DCCM	Desenvolvimento da Coordenação e do Controle Motor;

DCFPEFE	Desenvolvimento Curricular e Formação do Professor de Educação Física Escolar;
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Departamento de Educação Física e Desporto
DF	Deficiente Físico
DH –	Desenvolvimento Humano;
DM	Deficiente Mental
DO	Diário Oficial
DV	Deficiente Visual
EAD	Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento;
EBMH	Estudos Biocomportamentais do Comportamento Humano
EE	Estudos do Exercício
EF	Educação Física
EFA	Educação Física Adaptada
EFC	Educação Física e Cultura
EFCVS	Educação Física, Condições de Vida e Saúde;
EFE	Educação Física Escolar
EFS	Educação Física e Sociedade
ELS	Educação, Lazer e Sociedade;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ETP	Educação e Terapia Motriz;
F	M/D Profissional
FEF	Faculdade de Educação Física
FIES	Federação das Indústrias
FMI	Fundo Monetário Internacional
GCE	Grupo de Consultoria Externa
GRTU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
I PNPG	1º. Plano Nacional de Pós-Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino
ISMG	Jogos Internacionais de Stoke Mandeville
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Mestrado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHCE	Movimento Humano, Cultura e Educação
MHSP	Movimento Humano Saúde e Performance
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organizações das Nações Unidas
OONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
PC	Paralisado Cerebral
PCD	Pessoa em Condição de Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto

PM	Pedagogia do Movimento
PMH	Pedagogia do Movimento Humano
PNBU	Programa Nacional de Bolsas Universitárias
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEAAFIC	Pessoas Com Necessidades Especiais e Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal.
PNEE	Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
PPEEPCE	Políticas Públicas de Educação Especial: Programas Compensatórios em Educação;
PPP	Parceria Público Privado
PPPAF	Processos e Programas de Promoção de Atividades físicas;
PPPCFP	Políticas Públicas, Produção do Conhecimento e Formação Profissional;
PT	Partido Trabalhista
RSMH	Representações Sociais do Movimento Humano;
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu/MEC	Secretaria do Ensino Superior/MEC
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPPEF	Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física
UCB	Universidade Castelo Branco
UCB/DF	Universidade Católica de Brasília/Distrito Federal
UDESC	Universidade do estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGF	Universidade Gama Filho
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP/RC	Universidade Estadual Paulista – Rio Claro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade do Cruzeiro do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1. O objetivo	32
1.2. Justificativa do estudo	32
1.3. Definições operacionais	33
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	35
3. O ENSINO SUPERIOR	85
3.1. O Curso Superior de Educação Física	101
3.1.1. Contribuições da Educação especial para o Desenvolvimento da Educação Física Adaptada (EFA)	114
3.1.2. A Disciplina Educação Física Adaptada Diante da Inclusão	122
3.1.3. Atividade Motora Adaptada e Pessoa em Condição de Deficiência	125
3.2. A Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> e a Educação Física	127
3.3. Identidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua Finalidade	136
3.4. E mais uma Vez a Avaliação	145
4. MÉTODO: O DELINEAMENTO DO MAPA MENTAL E OS ELEMENTOS PARA A ALQUIMIA	151
4.1. O Trilhar Metodológico	152
5. DISCUSSÃO: A ALQUIMIA	229
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O <i>BACKGROUND</i> DO CONHECIMENTO PRODUZIDO NOS PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A AMA	267
REFERÊNCIAS	275

Capítulo I

1 INTRODUÇÃO

A tríade que sustenta as Universidades brasileiras estabelece três funções específicas: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Estas Universidades necessitam criar, desenvolver, organizar, preservar, transmitir o saber acadêmico-científico e a cultura por meio do ensino e da pesquisa, para formar profissionais aptos ao exercício da investigação científica, para o desempenho do magistério e das demais profissões, articulando-se ainda, com a comunidade, na busca do desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Contudo, essas mesmas universidades têm sido alvo de inúmeras críticas realizadas por diferentes autores, como:

- As sete pragas da universidade brasileira, de Cerqueira, 1980;
- Intelectuais e vivaldinos, de Demo, (1982);
- A universidade em ritmo de barbárie, de Gianotti, (1986);
- Pesquisa universitária em questão, de Schwartzman e Castro, (1986);
- A sinecura acadêmica: A ética universitária em questão, de Coelho, (1988);
- A universidade brasileira nos anos oitenta: Sintomas de regressão institucional, de Cunha, (1989).

Kourganoff (1990, p. 21) afirma que as universidades “cumpram mal suas diferentes missões e que devem se renovar”. Outros trabalhos da década de 90 trazem reflexões sobre questões universitárias. São eles :

- A face oculta da universidade, de Nagle, (1990);
- Associação ensino-pesquisa na universidade: Caminhos de um discurso, de Peixoto, (1992);
- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de Pucci, (1992);
- Universidade, fundação e autoritarismo, de Sguissardi, (1993);

- A lógica do gato e do aprendiz, de Santayana, (1994);
- Universidade – Empresa: razões e ilusões da parceria, de Furtado, (1997);

Cunha (2003) ao analisar o ensino superior tendo como base as políticas de governo e as mudanças determinadas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB - (1996), afirma que estes elementos (as políticas e as mudanças na lei) constituíram uma verdadeira normatização fragmentada, uma vez que o que observou é que o MEC, na estruturação das políticas para o ensino superior, traçou uma estratégia de pseudo-enfrentamento de problemas e de adversários, semelhante ao que o governo vinha assumindo em relação às reformas constitucionais.

O autor afirma que fica claro que ao invés de num primeiro plano investir na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação, num segundo momento no projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna, ao invés de investir numa lei geral para o ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura - MEC foi delineando aqui e ali as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior da educação, mas fora dela. A lei aprovada não contém todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional.

Cunha exemplifica sua afirmação, apontando que durante a tramitação da LDB no Congresso Nacional e durante o que ele chama de competição de dois projetos, um da Câmara dos Deputados, outro do Senado, o governo federal enviou ao Poder Legislativo projetos de lei visando à normatização de aspectos importantes do ensino superior, que seriam objeto daquela lei inclusiva. Sem nem mesmo aguardar a promulgação da LDB, estes projetos foram aprovados, com ou sem modificação. E, ainda, decretos presidenciais ajudaram a moldar o que chegou a ser chamado de reforma universitária realizada “no varejo” (p. 6).

São questões em discussão nos anos 2000 no tocante ao ensino superior e que podem ser observados em trabalhos como de Balzan (2002), Veiga (2002), Castro e Ribeiro (2004), Alcoba (2008) :

- Acesso aos cursos de graduação;
- Poder docente na gestão universitária;
- Conselho Nacional de Educação;
- Avaliação;

- Formato institucional.
- Formato, função e acesso à pós-graduação (estas cada vez mais acentuadas).

Os anos 2000 trazem, portanto, reformulações com relação aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), sob a chancela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), principalmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à avaliação (reconhecimento e credenciamento de cursos). Esses programas têm por finalidade desenvolver e aprofundar a formação de diplomados em cursos de graduação de duração plena, qualificando-os nos graus de Mestre e Doutor e, segundo a Resolução nº. 01, de 03 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, “estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstos na lei” (Página SEMESP/setembro, 2004).

Fundamentalmente importante citar que ainda nos anos 2000 o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior (Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação plena em EF, assim como estabeleceu as orientações específicas para a Licenciatura Plena daquele curso para Professores da Educação Básica. As DC definem em seu Art. 3º a EF como “área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional” e cujo objeto de estudo é “o movimento humano”. A diversidade vê-se contemplada no Art. 7º, § 4º, onde está determinado que “... **ÀS NECESSIDADES DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE GRUPOS E COMUNIDADES ESPECIAIS** deverão ser abordados no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. Este aspecto é extremamente relevante se visualizado o fato de que há tempos atrás havia apenas uma sugestão na 03/87 para que os assuntos relativos a estas populações fossem abordados na formação em EF. Assim, tem-se uma “suspeita” de que pesquisas relacionadas a grupos especiais passam a ser realizadas em maior número desde a graduação, chegando à pós-graduação.

Com relação ao tipo de formação as DC apontam para “... generalista, **HUMANISTA** e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” Art. 4º, primando pela formação do aluno pesquisador.

Desta forma, observando-se a história e o embate de idéias, se vê preocupações que vão mudando com o decorrer dos tempos. Por exemplo:

I. Na década de 80, onde a preocupação acentuou-se em relação à extensão (HUNGER, 1998);

II. À década de 90 prevalecem as questões em torno da identidade da universidade brasileira (TOJAL, 1994; HUNGER, 1995);

III. No final dos anos 90 e início dos anos 2000 a grande ênfase recai na pesquisa (Demo, 1994; Farias Jr, Farinatti, 1992; Lima, 2003). Provavelmente esse fato esteja ligado às exigências da CAPES com relação à publicação da produção do conhecimento das IES.

Portanto, um ponto já citado e que ora se destaca que tem contribuído para o desenvolvimento das pesquisas é a organização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior - ES, em especial dos cursos de Educação Física - EF onde, nos últimos anos tem-se concentrado a atenção. Em pesquisa denominada “A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais”, fez-se “um mapeamento” desta disciplina, detalhando seu percurso até chegar ao ensino superior. Para isso foi necessário tratar da organização do mesmo. Foi possível afirmar que é a ação do professor que atribui identidade à EFA e que esta é fruto do desenvolvimento atribuído ao atendimento à pessoa em condição de deficiência ao longo dos tempos. A EFA, por sua vez, desenvolve-se dentro de um programa de atividades motoras adaptadas.

Nos últimos anos, se tem sob suspeita um interesse crescente em relação à pesquisa em Atividade Motora Adaptada (AMA). Isso tem sido observado não de forma sistematizada nos diversos eventos científicos que têm acontecido no Brasil. Um exemplo são os Simpósios do SESC - São Carlos que têm apresentado um número significativo de trabalhos envolvendo AMA e pessoas em condição de deficiência (PCD), onde um dos temas de discussão a cargo de Silva em 2008 foi exatamente a atividade física para populações especiais. Outro fato também observável é que as pesquisas que discutem a produção do conhecimento nos programas *stricto*

senso em Educação Física (EF) no Brasil têm focado áreas de concentração e linhas de pesquisa diversas, mas não privilegiam a AMA. São alguns exemplos:

- Faria Júnior (1980 e 1986) – Pesquisa em Atividade Física e Produção científica Brasileira em Educação Física;
- Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1983) – Avaliação e Pesquisa;
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos (1983) – Quem é Quem na Pesquisa em Educação Física e Desportos;
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos (1983) – Resumo da Pesquisa em Educação Física e Desportos;
- Carmo (1984 e 1985) - Pesquisa em Educação Física. Qual o retorno social deste saber? E Educação Física: Competência técnica e consciência política.
- Canfield (1985) –Tendências das Pesquisas nos Mercados em Educação no Brasil;
- Ministério de Educação e Cultura. Coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (1985) – A Pós-Graduação em educação Física no Brasil Catarino Filho (1986) – Teses Brasileiras em Educação Física;
- Gaya (1994) – As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa;
- Silva (1990) – Mestrado em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas;
- VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE (1991) – Com a temática Produção e Veiculação do Conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: Análise crítica e perspectivas;
- Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física – SBDEF (1991) – Com o livro Pesquisa em Produção do Conhecimento em Educação Física;
- VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte– CONBRACE (1993) – Com a temática Que Ciência é Essa? Memória e tendências.
- Bracht (1993) – Educação Física/ Ciências do Esporte: que ciência é Essa?
- Castellani Filho (1993) – Educação Física/Ciências do esporte no Brasil hoje: Pelos meandros da Educação Física;
- Souza (1993) – A Ciência e a Temática nas Sociedades Industriais Modernas: Uma reflexão sobre a Educação Física;

- Oliveira (1993) – As Pedagogias do Consenso e do Conflito: A produção teórica da Educação Física brasileira nos Anos 80;
- Taffarel (1993) – A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.

Um ponto relevante de investigação, então, é verificar o conhecimento produzido em AMA, nos programas de mestrado e doutorado, a partir de Categorias Teórica, dividida em subcategoria - Tematização; subcategoria – área de Concentração, Linha de Pesquisa; subcategoria – Autores, Orientadores, Linhas de pesquisa e Data de Defesa; Categoria Metodológica: subcategoria - Coleta de Dados: Técnicas de pesquisa, Instrumentos Utilizados e Procedimento Metodológico; subcategoria - Grupo de Foco, compreendendo o período de 1988 até o ano de 2008, nos cursos de Educação Física, no Brasil. Uma vez que os apontamentos anteriores mostram que pesquisas estão sendo realizadas, mas ainda não se tem dados de quantas são, onde estão sendo produzidas, o que é produzido e quem produz. Com relação à periodização, o início em 1986 justifica-se na própria literatura que sugere a década de 80 como sendo a que preconiza a acentuação da produção chamada científica na área da Educação Física (LABORINHA³, 1992). Assim como o ano de 1981, cuja determinação da Organização das Nações Unidas - ONU o coloca como o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência”. Desta forma o objetivo do estudo é:

1.1 Objetivo

Analisar o que vem sendo produzido nos programas de mestrado e doutorado em Educação Física envolvendo a AMA, no Brasil por meio das categorias: Teórica e metodológica, traçando um perfil da área.

1.2 Justificativa do Estudo

O valor deste estudo encontra-se na possibilidade de sanar a lacuna existente no que diz respeito à investigação da produção do conhecimento nos programas de mestrado e doutorado da área da Educação Física ligados a AMA. É fácil quantificar os cursos existentes, onde funcionam,

³ LABORINHA, L. A Produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência. In: FARIAS JR, A. G., Farinatti, P. T. Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física. Rio de Janeiro (RJ): Ao Livro Técnico, 1992, p. 69-91).

como funcionam, no entanto, não se sabe o que exatamente está sendo produzido, no Brasil, ou seja, qual o *background* do conhecimento científico neste campo específico. Portanto, esses são os pontos que justificam o estudo:

- A não existência de síntese de pesquisa envolvendo programas de mestrado e doutorado, Educação Física e Atividade Motora Adaptada;
- A importância de conhecer quais são as características que envolvem a pesquisa em Educação Física e Atividade Motora Adaptada, bem como o *background* do conhecimento produzido, como forma de avançar nos próximos estudos.
- Levantamento da produção científica em atividade motora adaptada nos cursos de mestrado e doutorado, organizadas a partir das categorias: metodológica, teórica e ontológica.

Com relação à delimitação de investigar apenas os cursos reconhecidos no Brasil, a relevância encontra-se no mérito da própria orientação feita pela CAPES. Ou seja, de atentar-se para o fato de que nem todos os programas *stricto sensu* anunciados na mídia são reconhecidos pelos órgãos credenciadores. Dessa forma esse trabalho também possibilitará informações seguras sobre os programas avaliados pela CAPES e reconhecidos pelo MEC, servindo de referência para futuras escolhas para aqueles que buscam se orientar quando a optar por um desses programas. E, ainda, acredita-se que o desenvolvimento desse estudo possa oferecer importantes informações quanto às características das pesquisas em AMA, o que poderá contribuir de forma significativa para ampliação de novos conhecimentos na área, tornando-se uma nova opção de auxílio a futuros estudos sobre o assunto.

1.3. Definições Operacionais

Nesse trabalho o termo Atividade Motora Adaptada (AMA) estará sendo compreendido “como a busca de adequação de meios para se executar uma tarefa diante da ausência ou da impossibilidade de se usarem os meios convencionais” Araújo (1998, p. 18). E dessa forma ligado às áreas de concentração e linhas de pesquisa direcionadas a grupos especiais, por exemplo: em condição de deficiência (física, motora, sensorial e mental).

No caso específico da Educação Física e AMA não se pode ignorar que mudanças significativas vêm ocorrendo, principalmente após a Organização das Nações Unidas – ONU –

1976 (MEC- Secretaria de Educação Especial – Legislação Específica) ter instituído o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, o que parece ter contribuído para a estruturação de um perfil para esse campo de conhecimento. Contudo, é importante salientar que esse perfil tem se construído como produto e processo de um grande complexo contextual amplo e dinâmico, com diversos fatores contribuintes, e o estudo aqui delineado levou-os em conta.

Portanto, algumas considerações se fazem necessárias para a compreensão do caminho escolhido para a elaboração deste estudo:

1. Buscou-se conhecer a organização educacional brasileira;
2. A partir deste campo de referência, se compreendeu os fundamentos da organização do ensino superior brasileiro, percebendo-se de que “tecido” é feito.

Todos esses conteúdos foram indispensáveis para que se conseguisse enxergar o surgimento do próprio ensino superior como um todo, dentro desse a pós-graduação e, então analisar o fenômeno em questão. Na verdade buscou-se inicialmente apresentar o panorama de onde “brotam”, posteriormente as pesquisas *stricto sensu* envolvendo a atividade motora adaptada (AMA).

Julgou-se importante essa contextualização, pois ela fornece os elementos para a descrição posterior dos dados coletados e a possibilidade de interpretá-los sem perder de vista sua historicidade, ou seja, o fenômeno que interessa “Atividade motora adaptada: O Conhecimento Produzido nos Programas de Pós-Graduação Estrito Senso, em Educação Física, no Brasil”, não pode ser tratado de forma isolada, pois existem elementos anteriores a ele que o permeiam, que o influenciam.

Capítulo II

“ A educação não deve competir com a defesa nacional, com o déficit no balanço de pagamentos, com a luta contra as drogas ou a AIDS. Pensemos na educação como [um elemento importantíssimo]⁴ para uma solução para estes problemas.” (DAVID KEARNS, presidente da Xerox Corporation)

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Inicia-se reflexões sobre a organização escolar no Brasil com um breve levantamento histórico. Para este intento, busca-se referências teóricas em seis obras de diferentes autores sobre o assunto. Assim, utilizar-se-a da periodização proposta por Ribeiro⁵ (2003) em a “História da Educação Brasileira: A organização escolar”. Como a autora estuda até o período de 1968, complementa-se o levantamento bibliográfico com Romanelli⁶ (2007), “História da Educação no Brasil”. Dessa autora reporta-se a periodização de 1968 a 1973. Acrescenta-se a essas autoras Marinho (19[_ _]), com “História da Educação Física no Brasil”, já em Davies⁷ (2004) a “Legislação Educacional Federal Básica”, Meneses, Barros, Nunes, et al⁸ (2004) “Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão”, Libâneo, Oliveira, Toschi⁹ (2005) Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização” e Castro¹⁰ (2007) “Educação Brasileira: Consertos e Remedos”, chega-se aos dias atuais, tendo em vista o percurso político que atravessa e constitui o país, no que se refere à Educação.

⁴ Observação nossa.

⁵ Ribeiro, Professora do Programa de Mestrado da PUC/SP, cujo se encontra e 19^a. edição m sua .

⁶ Romanelli, foi Professora no Programa de Pós Graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em sua 31^a edição.

⁷ Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁸ Grupo composto por quatorze doutores na área da organização educacional.

⁹ Grupo de composto por doutores em educação e ciências sociais.

¹⁰ Castro, entre outras ocupações foi Diretor Geral da CAPES, Secretário Executivo do CNRH/IPEA, Chefe de Divisão de Políticas de Formação da OIT (Genebra), Economista do Banco Mundial e hoje Presidente Consultivo da Faculdade Pitágoras

Castro (2007, p. 23) afirma que existe estreita relação entre o crescimento de um país e os recursos já que a “atenção contínua e boa dose de recursos para desenvolver progressivamente a educação”.

Observando-se a história da organização escolar no Brasil percebe-se que nem a atenção nem os recursos mostraram-se suficientes ou bem direcionados. Isto porque em seu início a organização escolar ou seu protótipo estiveram a serviço de interesses que não eram o próprio Brasil. Para compreender essa afirmação é preciso voltar no tempo e observar que a sociedade brasileira desde sua origem tem um forte vínculo com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Este fato gerou no Brasil a dominação externa. Desta forma os interesses da população brasileira (internos) são deixados de lado em detrimento dos interesses de outras populações de determinados países (externos) que são privilegiados.

Diante desse quadro, embora se processe uma lenta tomada de consciência sobre esse fenômeno de dominação política uma conquista emerge passo a passo na superação dessa questão que é da responsabilidade do Estado. Deve-se dizer que existe ainda hoje um longo caminho a ser percorrido. Contudo, é importante lembrar que a própria dependência pode gerar a independência. Ou seja, quando as medidas que buscam manter a maioria em estado de submissão, mesmo que em sua forma camuflada, por meio de privações, sobrecarga decorrente, vão sendo pouco a pouco percebidas no seu verdadeiro sentido. Essa é uma realidade não apenas para a dominação externa como também para a dominação interna, ou seja, aquela decorrente da base de classes da própria sociedade.

Outro ponto que se faz presente em toda a história da organização do Brasil é que os recursos financeiros indispensáveis à satisfação das necessidades escolares, como também às outras áreas da sociedade, não estiveram à disposição, uma vez que a capitalização se faz em benefício apenas de alguns, tanto interna quanto externamente.

Observar a história da Educação no Brasil pode significar realizar um estudo da evolução do ensino, da instrução, das práticas de pesquisa e das práticas pedagógicas desenvolvidas no país. Como um processo sistematizado até aqui de transmissão de conhecimentos, evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

Inicialmente a história da educação brasileira é indissociável da Companhia de Jesus. As negociações de Dom João III, O Piedoso como ficou conhecido, junto a esta ordem missionária católica pode ser considerado um marco. Inicia-se no período colonial as primeiras relações entre

Estado e Educação, por meio dos jesuítas que chegaram em 1549, chefiados pelo Pe. Manoel da Nóbrega. Em 1759, com as reformas pombalinas, houve a expulsão dos jesuítas, passando a ser instituído o ensino laico e público, e os conteúdos basearam-se nas Cartas Régias. Muitas mudanças ocorreram até que se chegasse ao que se tem hoje. É a partir de 1930, início da era Vargas, que surgem as reformas educacionais mais importantes. A primeira LDB é promulgada em 1946 (Lei nº. 4.024/61), o que provoca vários debates acerca do tema.

Até os dias de hoje muito se tem feito no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características gerais em todos os países do mundo, que é a de manter o *status quo* para aqueles que passam pela escola.

Diz-se anteriormente que a história da educação no Brasil deu-se em rupturas. A primeira delas aconteceu com a chegada dos próprios portugueses ao território do Novo Mundo. Não se nega que estes trouxeram ao Brasil um padrão de educação próprio da Europa, o que não implica dizer que as populações que viviam no Brasil já não possuíam características próprias de se fazer educação. A educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Contudo, essa educação trazida pelos portugueses ao Brasil não tinha a mesma preocupação, ênfase, cuidado, que a levada às demais colônias européias na América, como as espanholas. Enquanto na América Hispânica foram fundadas diversas universidades desde 1538 (Universidade de Santo Domingo) e 1551 (Universidade do México, Universidade de Lima), a primeira universidade brasileira só surgiu em 1920 (Universidade do Brasil, atual UFRJ).

Veja-se segundo Ribeiro (2003) uma síntese do que aconteceu em cada período com relação à educação:

a) Período Jesuítico (1549-1759)

A educação indígena foi interrompida com a chegada dos jesuítas como já mencionado acima. Os primeiros chegaram ao território brasileiro em março de 1549. Comandados pelo Pe. Manoel da Nóbrega, quinze dias após à chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, esse se tornou o primeiro professor nos moldes europeus, em terras brasileiras, e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé cristã.

Logo os jesuítas perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. De Salvador a obra jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Segura, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Quando os jesuítas chegaram ao território, eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, o *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loiola. Eles não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

b) Período Pombalino (1760 – 1808)

O método jesuítico funcionou absoluto durante 210 anos, quando uma nova ruptura num processo já implantado e consolidado como modelo educacional, marca uma nova fase na história da educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Ocasão em que os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras em todas as localidades onde havia casas da Companhia de Jesus.

Desta ruptura pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição dos jesuítas; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola da Artilharia, no Rio de Janeiro.

Os jesuítas foram expulsos das Colônias em função de radicais diferenças de objetivos com os dos interesses da Corte. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, o Marquês de Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reconstruída. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Portugal. Se as escolas da Companhia de Jesus

tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as Colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o seu afastamento. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

Portugal não demorou a perceber que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu-se o subsídio literário para manutenção dos ensinos primários e médio. Criado em 1772, o subsídio era uma taxa, ou um imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a água-ardente. Além de exíguo nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos à espera de uma solução vinda de Portugal. Os professores geralmente não tinham preparo para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “proprietários vitalícios” de suas aulas régias.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do séc. XIX a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

c) Período Joanino (1808 – 1821)

A mudança da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para atender as necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo Ribeiro o Brasil foi finalmente descoberto e sua história passou a ter uma complexidade maior. O surgimento da imprensa permitiu que os fatos e as idéias fossem divulgados e discutidos no meio da população letrada, preparando terreno propício para as questões políticas que permearam o período seguinte da história do Brasil.

A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Para Ribeiro a Abertura dos Portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos brasileiros (madeireiros de pau-brasil, em especial) de tomar conhecimento de que existia, no

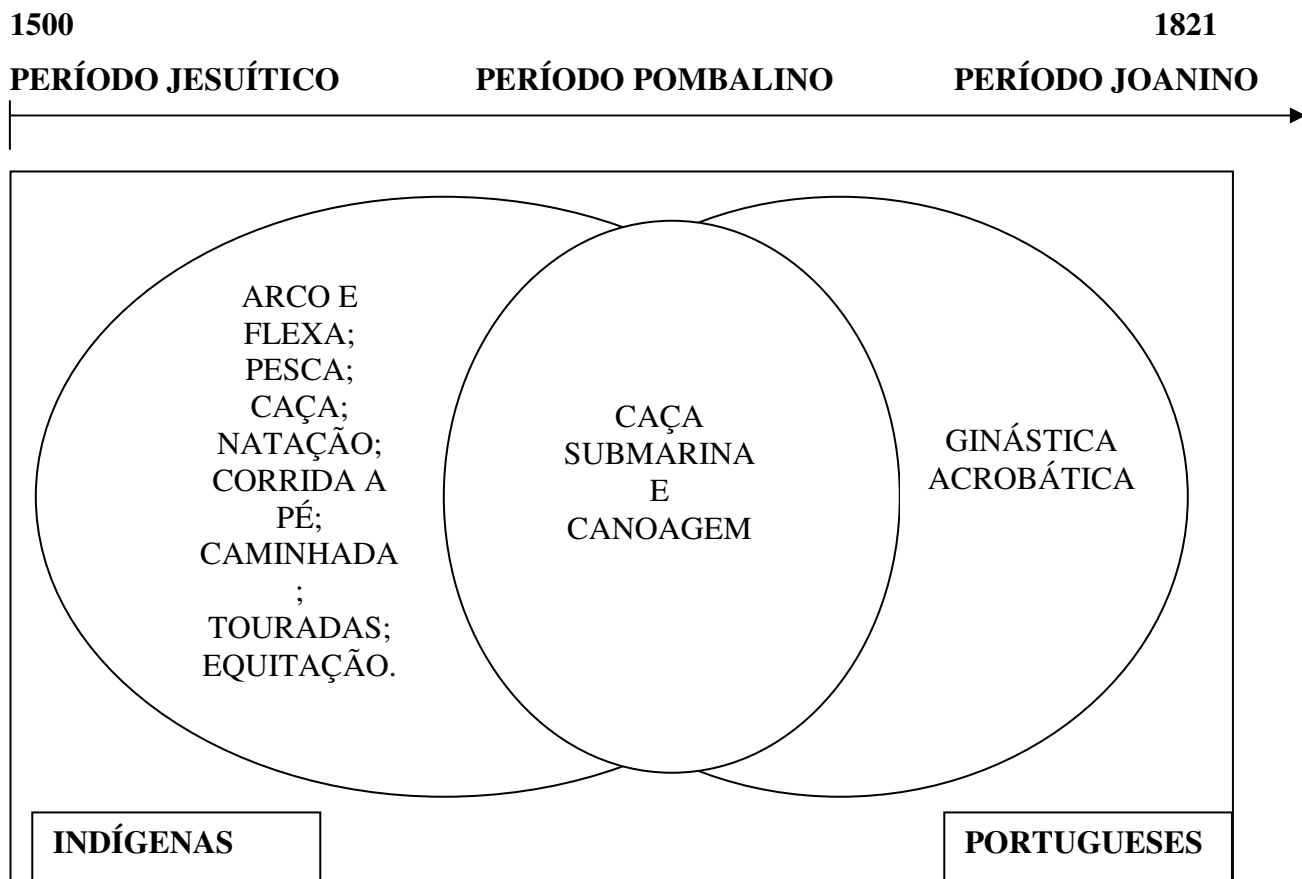
mundo, outros “mundos” com civilização e cultura diferentes (e anos à frente o caso dos professores que foram realizar sua pós-graduação fora do país).

A Educação Física se fazia existir nos períodos Jesuítico, Pombalino e Joanino no Brasil, na comunidade indígena, por meio das práticas físicas desenvolvidas culturalmente pelos grupos aqui existentes, portanto eram práticas culturais livres, não ligadas àquelas formalmente estabelecidas por um processo educativo (institucional).

Já, os portugueses, de forma ainda tênue apresentavam outras manifestações de atividades físicas, fruto de uma educação mais formal, como a ginástica acrobática, conforme narra Marinho (1980, p. 7):

No primeiro contacto entre portugueses e índios do Brasil, tal qual o descreveu a célebre carta de Pero Vaz de Caminha, encontramos, como forma de captar a simpatia dos nativos, uma demonstração de ginástica acrobática, realizada pelo almoxarife Diogo Dias e assim descrita pelo escrivão da armada de Cabral: “Depois de dançarem fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que eles se espantavam e riam e falavam muito” (1). Esta foi, sem dúvida, a primeira aula de ginástica realizada no Brasil.

Figura 1 - A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ÉPOCA



São publicações relacionadas à Educação Física nesses períodos, segundo Marinho (19[_ _]):

- “Tratado de Educação Física”, escrito por Luiz Carlos Moniz Barreto, em 1787, em Lisboa. Assuntos como eugenia, hereditariedade, alimentação, higiene, puericultura, concepção, gravidez e parto eram considerados como Educação Física.
- “Tratado de Educação Física dos Meninos para Uso da Nação Portuguesa”, escrito pelo mineiro Francisco de Melo Franco, em 1890. Este brasileiro era formado pela Universidade de Coimbra. Eram assuntos considerados Educação Física: Procedimentos de parto; Cuidados com o bebê no momento do nascimento; Banho de crianças; Degeneração da espécie humana; Vestimenta das crianças; Nutrição das crianças; O sono do Bebê e o berço; Do exercício não só das crianças; Os sentidos das crianças e seu aperfeiçoamento; Inoculação das bexigas como utilidade de Estado. Neste trabalho o escritor afirma a necessidade de volta à natureza.
- “Tratado de Educação Física dos Meninos para Uso da Nação Portuguesa”, por Francisco José de Almeida, em 1891, a pedido da Academia Real das ciências. Neste escrito é feita a distinção entre movimento (o que em 1980 era chamado de movimentos passivos, relacionados aos cuidados com bebês) e exercício (os denominados movimentos ativos, prescritos para as crianças mais crescidas). São considerados “conteúdos”, chamados por Almeida como meios de trabalho físico: a ginástica, a luta, o jogo das barras, o jogo da bola, as corridas, a dança e a equitação.
- Antes da Proclamação da Independência, em 1899, é publicado “Elementos da higiene ou Ditames Teoréticos para conservar a Saúde e prolongar a vida”, pelo Dr. Francisco de Melo Franco. Neste trabalho sobre higiene o autor consagra dois capítulos que enfatizam a Educação Física: “Influência do Físico sobre o Moral” e “Influência do Moral sobre o Físico”.

O material publicado nessa época é totalmente voltado à puericultura, higiene, o trato com bebês, entre outros. Quem escreve sobre “assuntos” da Educação Física são os médicos.

e) Período Imperial (1822 – 1889)

D. João VI volta a Portugal em 1821. Em 1822 seu filho D. Pedro I Proclama a Independência do Brasil e em 1824 outorga a 1ª. Constituição Brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna mencionava “a educação primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores, institui-se o método Lancaster ou de ensino mútuo, pelo qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826, um decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827 um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a criação de escolas para meninas.

O Ato Adicional à Constituição, em 1834, dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso em 1835, surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói. No entanto, os bons resultados pretendidos não aconteceram, já que, pelas dimensões do país, a educação brasileira perdeu-se, obtendo resultados insólitos.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de tornar-se um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o intento não foi alcançado porque o colégio não conseguiu organizar-se até o final do Império para atingir tal objetivo. Consta que o Imperador D. Pedro II, quando lhe perguntaram que profissão escolheria não fosse imperador, afirmou que gostaria de ser mestre-escola. Apesar disso, pouco foi realizado em sua gestão para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional. Por todo o império, incluindo D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira. Com a Proclamação da República, tentaram-se reformas que pudessem dar uma guinada, mas não foi bem isto que aconteceu.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ÉPOCA PERÍODO IMPERIAL

1822

1889

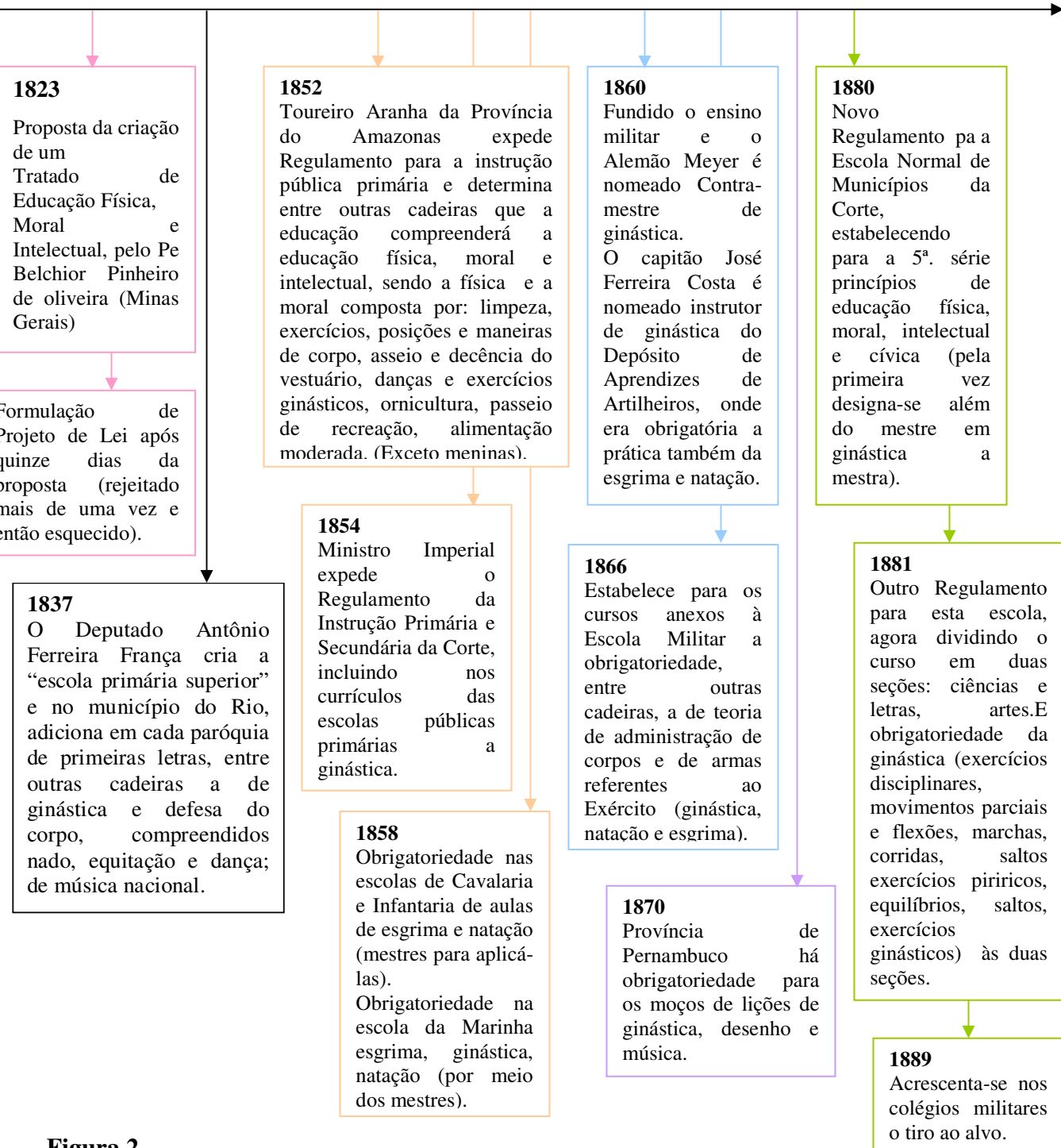


Figura 2.

Essas eram as práticas ligadas à escola e seus instrutores militares. Outras também aconteciam no meio que se poderia chamar de civil, são elas: Primeira competição entre remadores, no Rio de Janeiro (1846); Disputas de remo no Ceará que encabeça as regatas no país, simultaneamente na Bahia e no Pará (1850); Primeiras manifestações do turf nacional em São Francisco Xavier com a corrida de cavalos efetuada no Rio de Janeiro (1851); Grande regata na praia de Botafogo (1855); Fundação do Jockey Club Fluminense (1868); Fundação do Clube Guanabarenses dedicando-se à prática do remo no Rio de Janeiro (1874); Fundação na cidade de São Paulo do Jockey Club de São Paulo (1875); Construção pela Sociedade de Ginástica de Porto Alegre da piscina aberta no Rio Guaíba (1885); Fundação no Rio de Janeiro do Derby Club (1885); Fundação do Clube Regatas Cajuense no Rio de Janeiro (1885); Organização de importante regata pelo Clube Guanabarenses tendo a presença de D. Pedro II; Fundação no Rio de Janeiro do Clube Regatas Internacional e no Rio Grande do Sul do Ruder Club (1888); Realização da maior regata da época com a participação de clubes amadores, da escola naval e militar, na enseada de Botafogo (1888); Corrida inaugural do Jockey Club (1889);

Segundo Marinho (19[_], p. 32) “ O remo foi, pois, e inegavelmente, o desporto que atraiu a mocidade brasileira do Século XIX”.

Nesse período histórico destaca-se também a figura ilustre de Rui Barbosa (1849, final do Império -1923, início da República). Esse preconiza idéias fundamentais relacionadas à Educação Física, tais como:

- a) obrigatoriedade da Educação Física no jardim da infância, escola primária e escola secundária, inclusive os cursos industriais, de comércio e agricultura, como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;
- c) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características de seu sexo, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura;
- d) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser professada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático;
- e) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- f) preferência, nas nomeações e acessos, aos professores que tivessem habilitação no ensino da ginástica escolar, quando de igualdade de condições com os demais;
- g) instituição de uma seção de Educação Física em cada escola normal;

- h) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- i) dispensa dos exercícios físicos somente para alunos que, por inspeção médica, fossem declarados incapazes;
- j) instituição de um curso de emergência em cada escola normal, para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica, curso esse gratuito e com funcionamento à noite. (MARINHO, 19[_], p. 28)

São obras publicadas nesse período:

- 1828 acontece a publicação do 1º. Livro editado no Brasil sobre Educação Física, por Joaquim Jerônimo Serpa, em Pernambuco. “Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos”, baseado em Mr. Gardien. Compreende por Educação Física como a saúde do corpo e a cultura do espírito. Divide o trabalho com os meninos em duas fases: do nascimento aos sete anos; dos sete aos quatorze anos. Os conteúdos que devem ser divididos também em dois grupos, os que exercitam o corpo (corrida, péla, dança, volante, balão, saltos, lutas e nado) e os que exercitam a memória (exemplo o xadrez).
- **1845 há a defesa da primeira tese que discute a Educação Física. Quem a apresentou foi o Dr. Manoel Pereira da Silva Ubatuba à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sob o título de “Algumas considerações sobre a Educação Física”. As reflexões versam sobre a importância dos exercícios para a saúde e o vigor do corpo, assim como a influência do moral sobre o físico e vice-versa.**
- **1846 O Dr Joaquim Pedro de Melo defende na mesma Faculdade de Medicina a tese “Generosidades acerca da Educação Física dos Meninos”.**
- **1852 Antônio Francisco Gomes obtém o título de doutor na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro com a tese “Influência da Educação Física do Homem”. O trabalho mostra a posição do Dr. Gomes com relação a considerar a Educação Física como parte integrante da Educação.**
- **1853 tese de Antônio Nunes de Gouvêa Portugal com o mesmo título da do Dr. Gomes.**
- 1854 é publicado “Reflexões sobre a Educação Física e Moral da Infância”, do Dr. Ignácio Firmo Xavier, como os antecedentes é um trabalho bastante influenciado por Rousseau, onde aparece a prescrição da marcha, da dança, da equitação, do salto e da esgrima.

- 1858 o Dr. Casimiro José de Moraes Sarmento publica “Opúsculo sobre a Educação Física dos Meninos”, dissertando sobre higiene, hábitos alimentares e exercícios físicos.
- 1867 o Dr. Eduardo Augusto de Abreu publica o que foi considerado o livro mais significativo da época, “Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado”. Aborda questões da fisiologia, o que foi inédito, defende a idéia da Educação Física nas escolas, aponta a influência do físico sobre o moral do soldado, enfatiza a necessidade de o médico e o instrutor terem firme colaboração, classifica os exercícios entre elementares e de aplicação.
- 1870 primeira publicação oficial de um manual sobre ginástica por parte do Ministro do Império “Guia para o Ensino de Ginástica”, contudo não foi posto em prática.
- 1874 nova tese é apresentada à faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Amaro Ferreira das Neves escreve “Da educação Física, Intelectual e Moral da Mocidade do Rio de Janeiro, e sua Influência sobre a Saúde”. Nessa tese aparece pela primeira vez uma abordagem sobre a fisiologia do exercício.
- 1887 é publicado por José Maria Teixeira “Causas da Mortalidade das Crianças no Rio de Janeiro”. Dentre as causas descritas pelo escritor estão a falta de Educação Física das meninas que atingiram a maternidade desconhecedoras da higiene sexual e material, e também pelo prejuízo causado pela ausência daquela no seu desenvolvimento e saúde.
- 1888 é publicado o “Manual Teórico- Prático de Ginástica Escolar”, de Pedro Manoel Borges. O material se destinava as escolas normais e municipais, colégios e liceus. Afirma a necessidade da Educação Física desde o berço e prescreve uma série de lições de higiene. Preconiza os estudos de anatomia para alunos a partir dos dez anos. Torna-se aliado de Rui Barbosa na defesa da Educação Física em todos os níveis escolares da época.
- 1889, é publicada no Rio de Janeiro a tradução de um trabalho que houvera recebido premiação pela Sociedade Francesa de Higiene, cujo Presidente de honra era D. Pedro II, “Higiene e Educação Física da Infância”.

Surgem as quatro primeiras teses que discutem a Educação Física, todas sob o olhar médico, uma vez desenvolvidas junto à Faculdade de Medicina.

f) República Velha (1889 – 1929)

A República proclamada adotou o modelo político estadunidense baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. É um período marcado pela forte participação de Benjamin Constant cuja reforma tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira. **Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores** e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Essa reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

O Código Epitácio Pessoa, de 1901, inclui a Lógica entre as matérias e retira a Biologia, a Sociologia e a Moral, acentuando assim, a parte literária em detrimento da científica.

A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como um simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se isso como a possibilidade de oferta daquele não por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda, a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta reforma foram desastrosos para a Educação brasileira.

A Reforma de João Luiz Alves acontece num momento complexo da História do Brasil. Esta introduziu a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes.

A década de 20 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), A Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais, em 1927, a de

Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

São características do contexto da organização escolar da escola nesta fase:

- As reformas alcançadas são limitadas por serem regionais e estarem dependentes da permanência de seus reformadores nos cargos políticos que ocupavam;
- Limitação teórica por representarem mais uma forma de transplante cultural e pedagogismo;
- Interpretação do fenômeno educacional sem a clareza das verdadeiras relações que este estabelece com o contexto maior do qual é oriundo;
- Fenômeno educacional isolado do contexto maior, uma vez que a ação que esse exerce sobre o contexto não ter definição clara.

Mesmo e apesar destas questões, os reformistas exerceram importante função no campo da reflexão da educação brasileira, uma vez que defendiam a idéia de que não só era preciso difundir a educação e a cultura, como também era necessário reestruturá-las, afirmando ser responsabilidade do regime republicano que se dizia democrático.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ÉPOCA

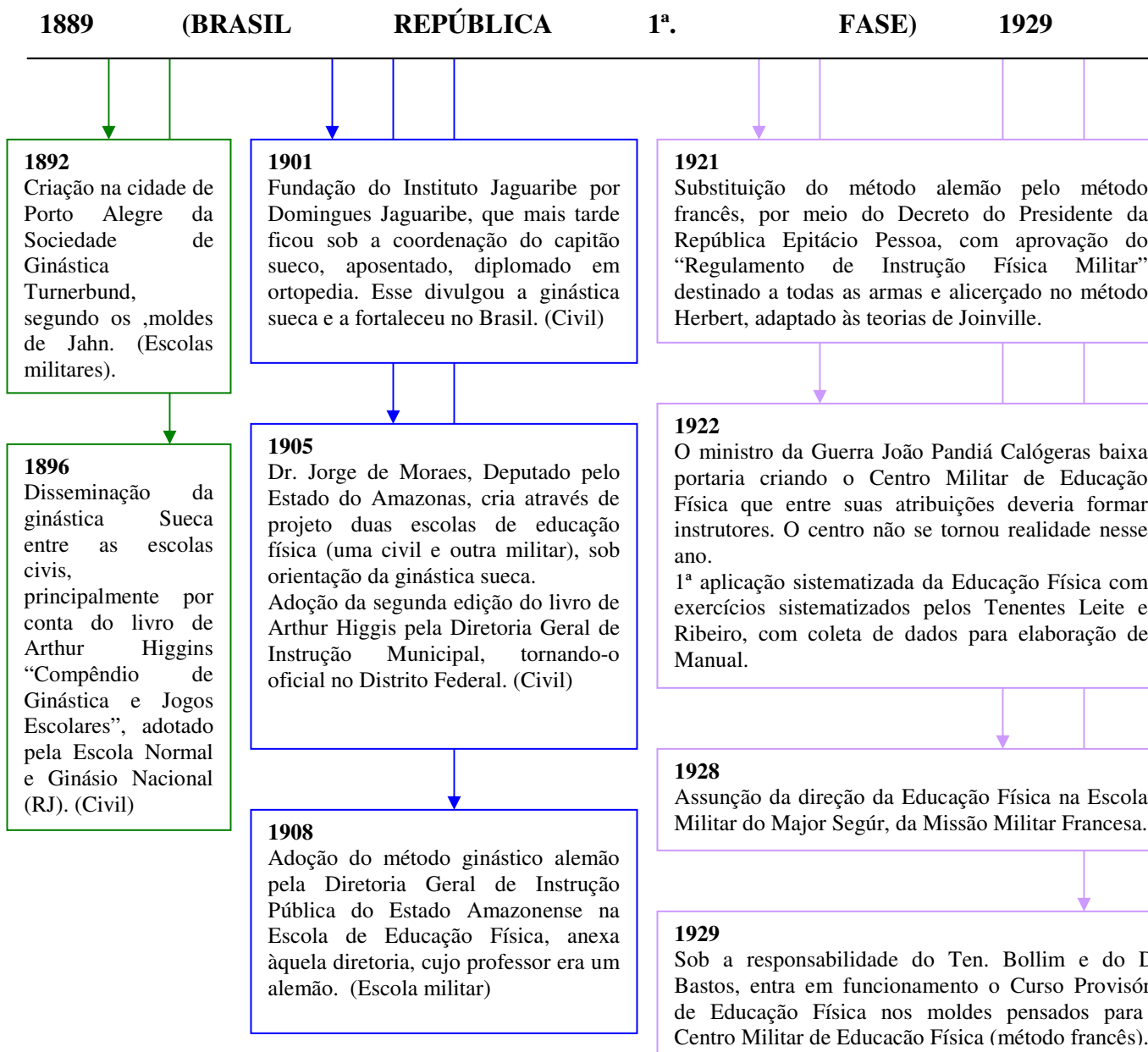


Figura 3.

As práticas desportivas, fora das escolas, eram: O remo, sendo mais de uma dezena de clubes fundada, o que mostra que no final do século XIX e início do século XX era o esporte preferido pela mocidade; Natação e pólo aquático, sendo que Abrahão Saliture recebe a primeira premiação brasileira fora do país (em Montevideu, 1907). Em 1917 acontece o primeiro Torneio

Infantil de Pólo Aquático, na enseada de Botafogo e em 1919 é inaugurada a piscina do Fluminense F.C., além da participação dos brasileiros em Campeonatos Sul-Americanos de Natação e Pólo Aquático; Basquetebol introduzido em 1898 pelo professor August Shaw em regresso dos Estados Unidos, iniciando os alunos do Makenzie College de São Paulo. Posteriormente a Associação Cristã de Moços - A.C.M do Rio de Janeiro se interessa, divulgando o esporte em todo país. O primeiro torneio foi promovido pela A. C.M do Distrito Federal em 1915; Esgrima, desponta em 1902 com a fundação, na Brigada Policial de São Paulo, da Escola de Esgrima, com sede no quartel da Luz. O primeiro campeonato acontece no mesmo ano, aparecendo também a primeira publicação da revista quinzenal “O Spotman”, órgão do Clube de Esgrima Masaniello Parise; Tênis, inicia no Brasil em 1898 como esporte de elite, por meio da fundação do Tennis Clube Walhala, em Porto Alegre. Em 1915 é fundado o Tijuca Tennis clube do Rio de Janeiro. O primeiro torneio acontece em 1916; Xadrez, inicia-se em 1902 com a fundação do Clube de Xadrez de São Paulo; Futebol, trazido para o Brasil por Charles Miller em 1894 e com outros sócios do São Paulo Athletic organiza os primeiros torneios. Em pouquíssimo tempo fundam-se vários clubes e associações e rapidamente o futebol passa a ser o esporte de preferência nacional. A primeira vitória em conflagração mundial foi em 1919 no Campeonato Sul-Americano de Futebol, realizado no Rio de Janeiro. A vitória foi sob os uruguaios; 1921, o Brasil conquista o 2º lugar nos Jogos Sul-Americanos de Futebol, realizados em Buenos Aires; 1921, 1ª. prova de mar aberto com a travessia da baía de Guanabara, cujo vencedor foi Rogério Melo do Clube Regatas; 1921, 1ª. maratona cujo vencedor foi Roberto Costa, no Rio de Janeiro; 1922, conquista do Campeonato Sul-Americano de futebol, no Rio de Janeiro; 1922, Conquista do Campeonato Sul-Americano de pólo-Aquático, além do Campeonato Latino Americano de Basquetebol, no Rio de Janeiro; 1923, acontece o primeiro Campeonato Brasileiro de Futebol com vitória dos paulistas; 1923, participação do Brasil no Campeonato Sul-Americano de Futebol, em Montevidéu, conquistando o 4º. Lugar; 1923, conquista da Taça Roca de futebol em Buenos Aires; 1923, conquista da Taça Rodrigues Alves de futebol em Montevidéu; 1924, realização da primeira Travessia de São Paulo Nado, tendo como vencedores Rodrigues Alves e Jandira Barroso; 1924, o Brasil conquista nos Jogos Olímpicos de Paris o 4º. Lugar nas provas de remo com Edmundo Carlos Castelo Branco; 1925, acontece o primeiro Campeonato Brasileiro de Atletismo; 1925, participação do Brasil no Campeonato Sul-

Americano de Futebol onde ocupa o segundo lugar e, 1929, adoção pela primeira vez do sistema melhor de três em campeonato de futebol, no caso o Campeonato Brasileiro de Futebol.

As principais obras publicadas nesse período são:

- 1890 – “A Educação Nacional”, de José Veríssimo – Rio. “Ginástica Escolar” de Maria C. Gomes Ferro – Bahia.
- 1896 – “Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares”, de Artur Higgins – Rio. “Manual de Ginástica Escolar”, de M. Caldas e E. de Carvalho – Rio.
- 1897 – “Lições Práticas de Ginástica e Jogos”, de Júlia Eugênia da Silva – Rio.
- 1899 – “Compêndio de Ginástica e Jogos Escolares”, de Artur Higgins – Rio.
- 1900 – “Ginástica Infantil”, do Dr. Eduardo de Magalhães – Rio. “Apreciação Acerca dos Exercícios Físicos nos Internatos e sua Importância Profilática”, do Dr. Antônio Carlos pitombo – Bahia.
- 1902 – “Manual de Ginástica Higiênica”, de Artur Higgins – Rio.
- 1903 – “Da educação sob o Ponto de Vista da higiene Pedagógica”, de Maria da Glória Fernandes – Rio.
- 1904 – “Educação Física”, de Álvaro Borges Reis – Bahia. “Das Desordens da Marcha e seu Valor Clínico”, de Aloísio de Castro – Rio.
- 1905 – “Homem Forte”, do Capitão Domingos do Nascimento – Curitiba. “Educação Física – Ginástica Pedagógica e os jogos Escolares”, de Antônio Monteiro de Souza – Manaus. “Jiu-Jitsu – Educação Física Japonesa”, traduzido pelo Capitão Tenente Santos-Porto e 1º. Tenente Radler de Aquino – Rio.
- 1906 – “Esgrima de Espada”, de Cesar A. P. Rodrigues – Rio. “Guia de Futebol” – São Paulo. “Jogo de Box” – São Paulo.
- 1907 – “Guia do Capoeira ou Ginástica Brasileira”, de O. D. C. – Rio. “Esportes Atléticos”, tradução – Rio.
- 1909 – “A História do Esporte Náutico no Brasil”, de Alberto de Mendonça – Rio. “Tratado Prático de Natação e Salvamento”, P. Blanche, tradução – Rio.
- 1910 – “Ginástica Respiratória”, do Dr. Cesar Call de Oliveira – Rio. “Educação física da Infância e da mulher”, do Dr. Epaminondas Vilela dos Reis – Rio.
- 1911 – “Compêndio de Ginástica Escolar”, de Artur Higgins – Rio.
- 1913 – “Lição de Armas”, de Valério Barbosa Falcão.
- 1915 – “Jogos Ginásticos para Uso das Escolas”, de Estevan Lange e José Campos Camargo – Rio. “Lições de Pedagogia”, de Manuel Bonfim – Rio. “A Poesia do Corpo” ou “A Ginástica da Alma”, de Fernando de Azevedo – Belo Horizonte.
- 1917 – “Guia Brasileiro do Jogo de Tênis”, São Paulo.
- 1918 – “História do Futebol em São Paulo”, de Antônio Figueiredo, São Paulo.
- 1919 – “Manual de Ginástica a Corpo Livre”, de Anfilóquio Reis – Rio. “Educação Física”, de Pedro Dias Campos – São Paulo.
- 1920 – “Sirena”, de J. B. Gonzaga Filho (editado em Lisboa). “Guia prático de Educação física”, de Arnaldo Guinle e Mário pólo – Rio.

“Jogos Ginásticos Escolares”, de Ernane Joppert – São Paulo. “Da educação Física”, de Fernando Azevedo -. “ Antinous”, de Fernando de Azevedo – São Paulo. “Coisas do Futebol”, de Odilon Penteado do Amaral – São Paulo. “A Educação Física como Base da Educação Integral”, de Ambrósio Torres – Rio.

- 1921 – “O Esporte está Deseducando a Mocidade Brasileira”, de Carlos Sussekind de Mendonça – Rio. “Regulamento de Educação Física Militar”, Ministério da Guerra – Rio. “Instrução Regulamentar de Ginástica”, Ministério da Marinha – Rio.
- 1922 – “O Escotismo sob o Ponto de Vista da Educação Física”, de Gabriel Skinner – Rio. “Vantagens e Perigos da Ginástica e dos Desportos”, de Ambrósio Torres – Rio.
- 1925 – “Pugilismo”, de Taciano de Oliveira e Direceu de Miranda Rosa – São Paulo. “Supremacia e Decadência do Futebol Paulista”, de Leopoldo Santana – São Paulo.
- 1926 – “Manual de Educação Física”, do Capitão Barbosa Leite e Tenente Jair Dantas Ribeiro – Rio. “O Esporte Hodierno”, de Maciste Júnior – Porto Alegre. “Como Primeiros Passos para Elevar a Cultura Física à Mesma Altura a que Atingiram as Outras Duas – Mental e Moral – nas Escolas Normais, complementares e Grupos Escolares”, da Diretoria de instrução pública – São Paulo. “Lições Práticas de Ginástica e jogos”, de Júlia Eugênia da Silva – São Paulo. “Demonstração Coletiva de Ginástica Fisiológica”, de Augusto Ribeiro de Carvalho – São Paulo.
- 1927 – “Demonstração Coletiva de Ginástica Pedagógica”, de Augusto Ribeiro de Carvalho – São Paulo.
- 1928 – “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de Ambrósio Torres – Rio. “Influência do Exercício Físico sobre o Desenvolvimento Mental da Criança”, de Dagmar Medelenedela da Costa – Rio. “Da Educação Física como Fator Principal de Brasilidade”, de João Ribeiro Pinheiro – Niterói. “Das Relações entre o Desenvolvimento Físico e o Desenvolvimento Intelectual”, de Luiz de Sou Aguiar – Rio. “Da Educação Física de regeneração da Raça”, de Helyete Gomes Silva – Rio. “Influência da Educação física sobre o Crescimento”, de Gabriel Skinner – Rio. “Da Ginástica Rítmica e suas Modalidades na Educação Física Feminina”, de Margarida Freyer – Rio. “Educação Física”, do Dr. Mendes de Castro – Belo horizonte. “Ginástica Nacional (Capoeiragem)”, de Aníbal Burlamaqui – Rio. “Jogos Escoteiros”, da Federação Brasileira de Escoteiros do Mar – Rio. “Almanaque Esportivo”, de Tomás Mazzoni – São Paulo.
- 1929 – “Ginástica Respiratória”, de A. Joviano e Lúcia Joviano – Rio. “A Criminalidade nos Esporte”, de Bento Faria – Rio. “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de Ambrósio Torres - Rio. “A Saúde como Objetivo da Educação Física”, de Augusto Ribeiro de Carvalho. “A Educação Física na Moderna Prática Pedagógica”, de Mário Cardim – Rio. “Almanaque Esportivo”, de Tomás Mazzoni – São Paulo. “Fundamentos Fisiológicos da Educação física”, de J. P. Fontenele - Rio

Vale aqui salientar o surgimento da mulher escritora e uma certa pluralidade de temas ligados à Educação Física. A questão da eugenia também torna-se mais forte.

g) Segunda República (1930 – 1936)

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, **em 1931**, o governo provisório **sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda existentes**. Estes Decretos foram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”.

São realizadas algumas ações, como:

- **Reforma no ensino superior através dos decretos nºs. 19.851 e 19852, de 11 de abril de 1931;**
- Organização do ensino secundário pelo Decreto nº. 19.890. Busca torná-lo eminentemente educativo, dividido em duas etapas: uma com a educação de cinco anos- curso fundamental, a outra em dois anos, visava a adaptação às futuras especificações profissionais;
- Alteração do ensino comercial pelo decreto nº. 20.158 de 1931. Esse passa a ter o curso propedêutico em três anos, seguido dos cursos técnicos de um a três anos em cinco modalidades, e o curso superior de três anos de administração e finanças;

Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. A preocupação destes educadores é com a formulação de uma política nacional de educação, conforme se vê neste fragmento do programa educacional extraído do Manifesto de 32 in Azevedo 1994):

- I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual os seguintes princípios gerais:

- a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União, a quem compete a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma integração integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus;

II. A organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual ou mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento de escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) indústrias e profissionais (elaboração de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidades na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

- VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadas pela União, pelos Estados e pelos municípios.
- VII. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.
- VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:
 - a) para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médicos e dentários escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escolas para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estágios);
 - b) para a criação de um meio natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
 - c) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselheiros escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
- IX. Reorganização da administração escolar e serviços técnicos de ensino em todos os departamentos, de tal maneira que todos estes serviços possam ser:
 - a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultados com o mínimo de despesas;
 - b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente controlados no seu resultado;
 - c) e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meios de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.
- X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, 'em vista da seleção dos melhores', e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciadas e escolas especiais). (AZEVEDO, S.D.: 88-90)

A indefinição do governo no tocante a essas questões fez com que no período que vai de 1931 a 1937 vários congressos e conferências fossem realizados, todos com os olhos voltados para a discussão em torno dos princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional.

A nova constituição (1934), a segunda da República, afirmava pela primeira vez que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935 o Secretário do Distrito Federal Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro com uma faculdade de educação na qual se situava o Instituto de Educação.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ÉPOCA

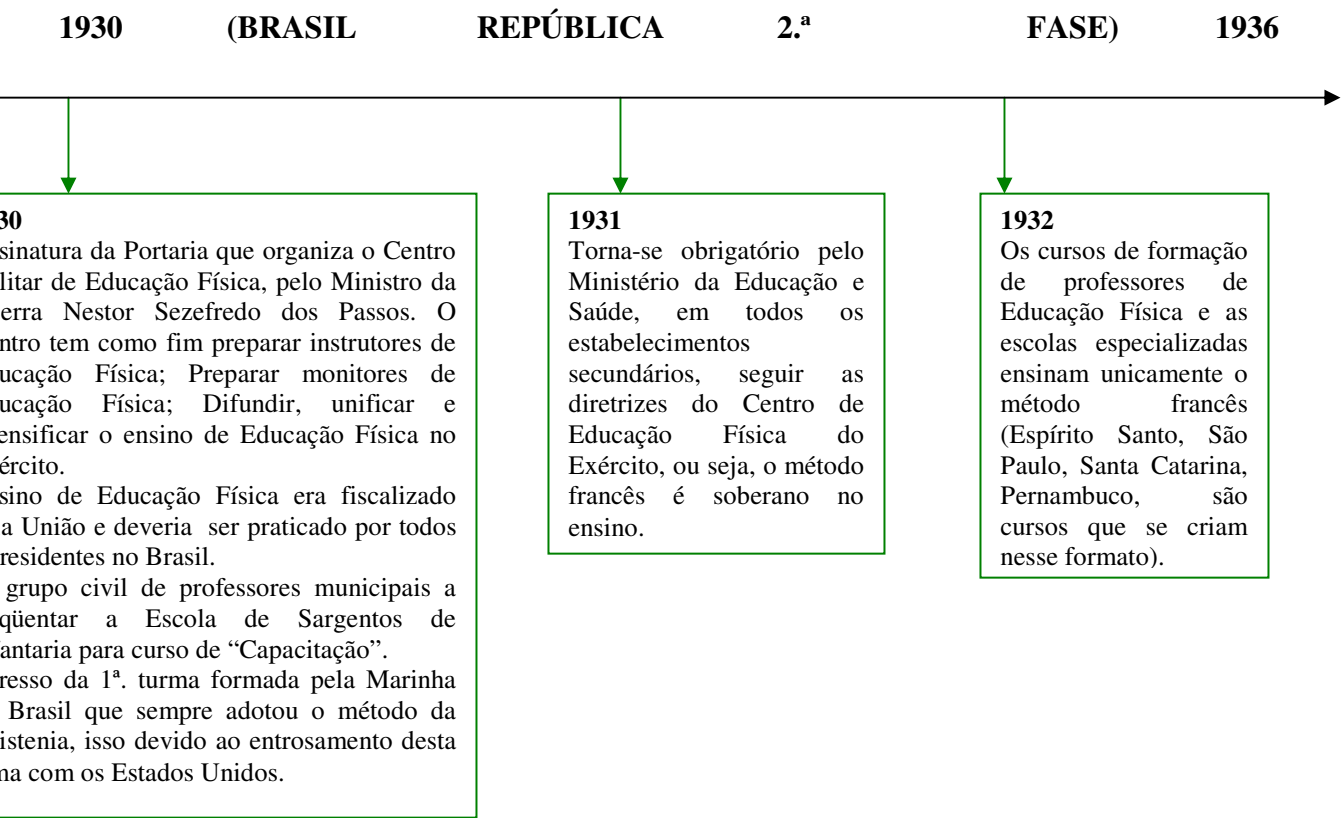


Figura 4.

Compõem as práticas desportivas do período: O futebol que continua em ascendência no gosto popular com os feitos (1930, participação sem premiação no Campeonato Mundial de Futebol, em Montevidéu; Jogos amistosos no Rio de Janeiro com a participação de vários países; 1931, Conquista da Taça Roca, no Rio de Janeiro; 1932, conquista da Copa Davis; 1ª. disputa entre cariocas e paulista sob o regime de profissionalismo no futebol; 1934, participação no Campeonato Mundial de Futebol, em Gênova, sem premiação; Participação de amistoso em Belgrado; 1936, participação no XII Campeonato Sul-Americano de futebol na cidade de Buenos Aires;) 1932, Participação nas X Olimpíadas, em Los Angeles com premiação em salto de vara – 6º. lugar, remo – 4º. lugar e pólo-aquático- 5º. Lugar; 1935, realizado na cidade de São Paulo a Primeira Olimpíada Universitária Brasileira que mais tarde tornam-se os Jogos Universitários Brasileiros, organizada pela Federação Paulista de Esportes com a participação de estudantes da Bahia, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. As modalidades foram: atletismo, basquetebol, esgrima, futebol, natação, pólo-aquático, remo, saltos e tênis; 1936, participação nos XII Jogos Olímpicos em Berlim, onde alcança premiação em: 400 metros com barreiras, com Silvio de Magalhães Padilha – 5º. Lugar, 400 metros nado livre, com Piedade Coutinho – 5º. Lugar, carabina reduzida, com José Trindade de Melo – 5º. Lugar.

Foram consideradas por Marinho (19[_ _]) as principais obras publicadas nesse período:

1930 – A educação Física Feminina, de Orlando Rangel Sobrinho – Rio de Janeiro;

A Ficha individual, de Carlos m. de Medeiros – Rio de Janeiro;

Um Ano de Educação Física Militar, de Antônio Mendonça Molina – Rio de Janeiro;

Conservai a Mocidade, de Victor Pauchet – São Paulo;

Tênis, de Alvim Ferraz – São Paulo;

A Evolução do Esporte no Brasil, de Fernando Azevedo – São Paulo.

1931 – Educação Física, de Margarida Freyer – Rio de Janeiro;

Almanaque Esportivo de Thomaz Mazzoni – São Paulo.

1932 – Ginástica Feminina, de Silvia Acioli – Rio de Janeiro;

Cultura Física Feminina, de Lote Kretzcchamer – Rio de Janeiro;

Almanaque Esportivo, de Thomaz Mazzoni – São Paulo;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (ns. 1 a 3) – Rio de Janeiro;

Guia do Escoteiro – Velho Lobo – Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nºs. 1 e 2) - Rio de Janeiro.

1933 – Antropometria Pedagógica, de Ambrósio Torre - Rio de Janeiro;

Papel da Ginástica como Fator Básico na Formação Integral do Homem, de Dr. Otávio Salema - Rio de Janeiro;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (ns. 4 a 13) – Rio de Janeiro;

Grandezas e Misérias do Nosso Futebol, de Floriano P. Correa - Rio de Janeiro;

Jiu-Jitsu na Defesa Pessoal, de Laurentino Lopes Bonorino - Rio de Janeiro;

A Classificação Morfo-Fisiológica dos Indivíduos (Falência dos Índices de Robustez), de Heitor Rossi Balache – Vitória;

1934 – Instruções sobre a Nova Ficha Biométrica para a Educação Física nos Corpos de Tropa e Estabelecimentos Militares, Ministério da Guerra;

Manual de Natação, de C. Nagueira da Gama Júnior – São Paulo;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.14 a 18) – Rio de Janeiro;

Manual de Equitação, de Vitório Caneca - – Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nº. 4) - – Rio de Janeiro;

1935 – Anais do VII Congresso Nacional de Educação – Rio de Janeiro;

Jiudo – Uma Arte de Cultura Física Japonesa, de Vitório Caneca - – Rio de Janeiro;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nº.s.19 a 29) – Rio de Janeiro;

Futebol sem Mestre, de Wilson, São Paulo;

Bailados do Folclore Internacional, de F. G. Gaelzer – Porto Alegre;

1936 - Educação Física nas Escolas Públicas de Pernambuco, de J. Oliveira Gomes – Recife;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nº.s.30 a 33) – Rio de Janeiro;

Biotipologia, de Waldemar Berardineli - Rio de Janeiro;

O Desportista e o Direito Penal, de Ari Azevedo Franco - Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nºs. 5 a 7) – Rio de Janeiro;

Surge um número maior de publicações e um bom número delas com vistas à investigação da realidade em que está envolta a Educação Física. Também é importante salientar que nesse período essas obras ou eram de autoria de antigos instrutores militares ou pessoas da área médica.

h) Estado Novo (1937 – 1945)

Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional. Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, retirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (2007) faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem numa espécie de hibernação. As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Esta marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas de Ensino, e são compostas por Decretos-Lei que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e valoriza o ensino profissionalizante.

O ensino ficou composto neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ÉPOCA- ESTADO NOVO

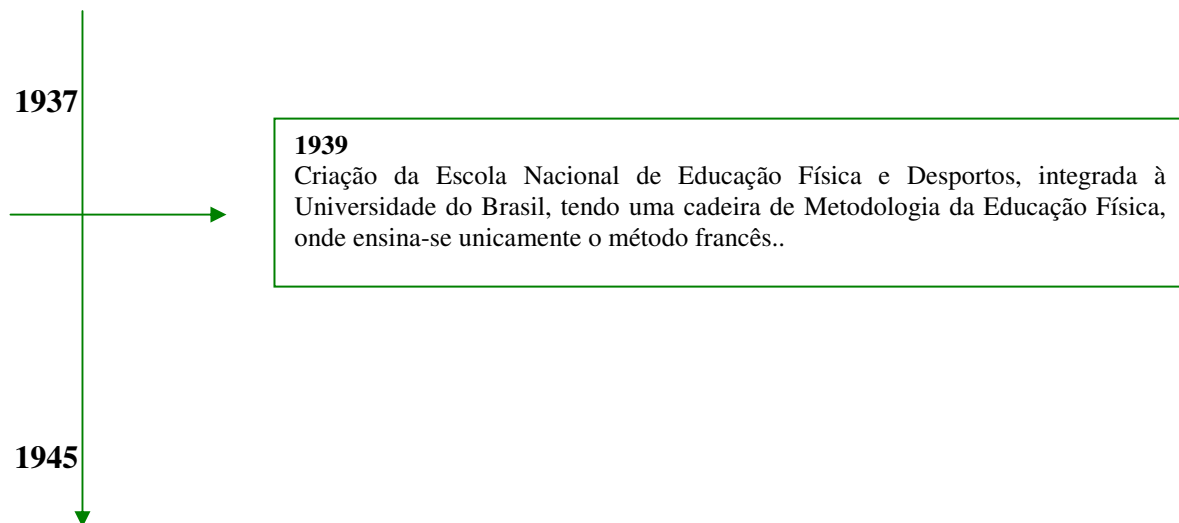


Figura 5.

Esse é um período rico no que se poderia chamar de normatização da Educação Física. Os acontecimentos estão mais voltados para criação e regulamentação em torno daquela. Veja-se apenas alguns exemplo considerados importantes e extraídos da leitura de Marinho (19[_ _]) uma vez que conta-se nesse espaço de tempo mais de cem ações distribuídas entre decretos, portarias, avisos ministeriais que versam sobre múltiplas questões, no entanto, muitas delas ligadas à criação, recomendação e reconhecimento de cursos de Educação Física em várias localidades do país. Na linha tempo apresenta-se apenas a Criação da Escola Nacional de Educação Física, integrada à Universidade do Brasil, por essa representar, de uma certa forma, o “abre alas”.

- Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, re-organiza os serviços do Ministério da Educação e Saúde, criando a Divisão de educação física;

- Decreto nº. 10.781, de 10 de junho de 1938, do Governo do Estado da Bahia, estabelece obrigações referentes à Educação Física para os estabelecimentos de preparação dos docentes, fiscalizados pelo Governo do Estado;
- Decreto nº. 508 de 18 de agosto de 1938, do Governo do Estado de Santa Catarina, regulamenta o Curso provisório de Educação Física;
- Decreto-Lei nº. 1.380, de 28 de junho de 1939, estende aos alunos do Curso de Emergência de Educação física, organizado pelo Departamento Nacional de Educação, as regalias dos licenciados em Educação Física e dos médicos especializados;
- Decreto nº. 10.409, de 4 de agosto de 1939, do Governo do estado de São Paulo, cria a Diretoria de Esportes;
- Portaria nº. 488, de 21 de dezembro de 1939, do Departamento Nacional de Educação Física, baixa instruções para a realização dos exames vestibulares à Escola Nacional de Educação Física e Desportos;
- Portaria nº. 95, de 10 de abril de 1940, da Diretoria Geral de Educação do Estado do Paraná, regulamenta a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná;
- Decreto nº. 9.817, de 29 de abril de 1940, da Secretaria do Interior do Estado de Pernambuco, cria o Curso Normal de Educação Física;
- Decreto nº. 273, de 17 de junho de 1940, do Governo do Estado do Piauí, aprova instruções para a Educação Física nas escolas municipais e estaduais;
- Decreto-Lei nº. 276, de 1 de junho de 1940, do Governo do Estado do Piauí, Cria o Curso de monitores de Educação física;
- Decreto nº. 6.412, de 30 de outubro de 1940, reconhece o Curso Normal de Educação física da Escola Superior de Educação física do Estado do Espírito Santo;
- Decreto nº. 606, de 4 de abril de 1941, do Governo do Estado de Pernambuco, cria a Diretoria de Educação Física Escolar;
- Decreto-Lei nº. 3.199, de 14 de abril de 1941, estabelece as bases da organização dos desportos em todo o país;

- Decreto nº. 7.365, de 10 de junho de 1941, reconhece o Curso Especial de Educação Física do Estado do Piauí;
- Decreto nº. 8.923, de 4 de março de 1942, concede autorização para o funcionamento do Curso de Especialização Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo;
- Portaria nº. 310, de 16 de abril de 1943, do Departamento Nacional de Educação, aprova o regulamento do 1º. Congresso Panamericano de Educação Física;
- Portaria nº. 668, de 24 de dezembro de 1943, do Departamento Nacional de Educação, baixa instruções para a realização dos exames vestibulares às Escolas de Educação Física;
- Portaria nº 467, de 16 de junho de 1943, do Departamento Nacional de Educação, consolida as disposições sobre a Educação Física nos estabelecimentos de ensino

Com relação às práticas desportivas da época, o futebol ainda representava a preferência nacional: (1938, participação no Campeonato Mundial de Futebol realizado na Europa; 1939, disputa da Taça Roca entre Brasil e Argentina; 1942, Conquista do 3º. Lugar no XIV Campeonato Sul-Americano de Futebol, realizado em montevidéu); 1937, conquista do Campeonato Sul-Americano de Atletismo, realizado em São Paulo; Inauguração da piscina do Minas Tênis Clube; Participação no Campeonato Sul-Americano de Natação, em Montevidéu; 1938, participação no Campeonato Sul-Americano de Natação; 1939, conquista o segundo lugar no Sul-Americano de Natação realizado em Guayaquil com Maria e Sieglinda Lenk; Conquista do título de bi-campeão sul-americano de atletismo, em Lima; Obtenção de recorde mundial em prova de 400 metros nado peito e nado peito 200 metros, com Maria Lenk; 1940, Willy Otto Jordan conquista a primeira vitória brasileira masculina no nado peito; Conquista das competições panamericanas de nado peito por Maria Lenk; 1941, conquista do 5º. Lugar no Campeonato sul-americano de Basquetebol, realizado em Mendonza; Conquista do título de tri-campeão masculino no XII Campeonato Sul-Americano de Atletismo realizado em Buenos Aires e o 3º. lugar no feminino; 1942, Willy Otto Jordan estabelece duas marcas sul-americanas de natação; Paulo Fonseca e Silva, Willy Otto Jordan e Marian Lenk são convidados de honra pra competições nos Estados Unidos. Maria Lenk vence todas as provas, melhorando dez dos recordes americanos, sendo três considerados mundiais; 1943, realização da 1ª regata noturna da América Latina, no Rio de Janeiro, na baía da Guanabara, sagrando-se vencedora a equipe do

Clube de Regatas Vasco da Gama; Conquista do XIV Campeonato Sul-Americano de Atletismo masculino, realizado em Montevideu, havendo quebra de recorde na prova de 4 X 400 metros; Conquista do 3º. lugar no IV Campeonato Sul-Americano Feminino de Atletismo, também em Montevideu.

As principais obras publicadas nesse período são:

1937 – Plano Nacional de Educação, Rio de Janeiro;

Ante-Projeto de Lei sobre Educação Física Geral, (Inclusive as Desportos);

Fichário dos Instrutores de educação Física, de Jair Jordão Ramos - Rio de Janeiro;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.34 a 35) – Rio de Janeiro;

Educação Física científica, de Heins Wenzel - Rio de Janeiro;

Jogos Olímpicos de Ontem, de hoje e de Amanhã, de Américo R. Neto – São Paulo;

Regulamento de Educação Física, nº. 7 - Rio de Janeiro;

1938 - Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.36 a 37) – Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nºs. 12 a 13) – Rio de Janeiro;

Futebol, do Vitor de Matos – Porto Alegre;

Saltos e Lançamentos, do Vitor de Matos – Porto Alegre;

Educação Física científica, Antropometria, de Heitos Rossi Belache - Vitória;

Ginástica e natação, de Piedade Coutinho - Rio de Janeiro;

Os reis do Futebol no Campeonato do Mundo, de Mario Miranda Rosa – São Paulo;

O Brasil na Taça do Mundo, de Tomaz Mazzoni – São Paulo;

Sugestões sobre a Reorganização do Ensino da Escola de educação Física do Exército, do Capitão Gutemberg Aires de Miranda - Rio de Janeiro;

Educação Física Militar, de Gutemberg Aires de Miranda - Rio de Janeiro;

Pesquisas Biotipológicas nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, do Dr. Peregrino Junior - Rio de Janeiro;

Instituto de Biologia da Individualidade ou Instituto de Biotipologia Aplicada à Educação Física e à Orientação profissional, de Floriano Stoffel;

O Índice Ponderal, de Luiz Ignácio e Andrade Lima júnior – Recife;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.38 a 44) – Rio de Janeiro;

Educação física Feminina, do capitão Jair Jordão Ramos, Rio de Janeiro;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.45 a 47) – Rio de Janeiro;

1940 – Especialização – Fator Preponderante na Técnica da Educação física, de Inezil Penna Marinho - Rio de Janeiro;

Psicologia da Educação Física Aplicada à Infância, de Inezil Penna marinho, Rio de Janeiro;

Antropometria e Desenvolvimento Físico, de Bastos D'Ávila - Rio de Janeiro;

A Educação Física da Infância e da Adolescência em face da Medicina, do Dr. Otávio Lemgruber - Rio de Janeiro;

Atletismo, Regras e Treinamento, de Holanda Loiola - Rio de Janeiro;

1941 – Atividade Gímica e Atividade Lúdica, do Dr. Nicanor Miranda – São Paulo;

Origem e propagação dos Parques Infantis, do Dr. Nicanor Miranda – São Paulo;

Técnica do jogo Infantil Organizado, do Dr. Nicanor Miranda – São Paulo;

A função Social dos Desportos, de João Lira Filho - Rio de Janeiro;

Deficientes Respiratórios nos Parques Infantis de São Paulo, do Dr. J. B. Bueno dos Reis – São Paulo;

Boletim da Educação Física, da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação e Saúde (nºs. 1 a 3) - Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nºs. 50 a 61) - Rio de Janeiro;

Educação Integral, do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo – São Paulo;

O Futebol e sua Técnica, de Max Valentim, Rio de Janeiro;

A Organização da Educação Física no Brasil, do Inezil Penna Marinho - Rio de Janeiro;

Os Deficientes e Acidentados, do Dr. Paulo Araújo, Rio de Janeiro;

Obrigações do Professor de Educação Física nos Estabelecimentos de Ensino Secundário, de Inezil Penna marinho, Rio de Janeiro;

Revisão de Educação Física , da Escola de Educação física do Exército (nºs. 48 a 50) - Rio de Janeiro;

Variação Ponderal em educação física, do Dr. Aécio do Val Vilarés - Rio de Janeiro;

Questões Clínicas e Educação Física, do Dr. Aécio do Val Vilarés - Rio de Janeiro;

Guia do Professor de Educação Física, de Alfredo Colombo e Vitor de Macedo Soares - Rio de Janeiro;

Tênis, de Décio Ferraz Alvim – São Paulo;

1942 – Relatório de 1942, do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo – São Paulo;

Conferências sobre Educação Física, da Associação Brasileira de Educação Física - Rio de Janeiro;

Método Alemão, tradução Rio de Janeiro;

Ginástica para Todos, de Holanda Loiola - Rio de Janeiro;

Índice da Revista de Educação Física do Exército - Rio de Janeiro;

A Ficha Biométrica Fundamental, Salzano-Alcaide, de Waldemar Teixeira Pinto e José Miguel Beralde – São Paulo;

Discursos Proferidos pelo Dr. Jorge de Moraes, da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Reforma do Ensino Primário e Varias Instituições Complementares da Instrução Pública, de Rui Barbosa - Rio de Janeiro;

A Igreja e a Educação, da Divisão de Educação Física - Rio de Janeiro;

Pioneiros da Educação Física no Brasil, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

O Aperfeiçoamento Físico do Funcionário Público, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Anais do primeiro Congresso Paulista de Educação Física, da Associação de Professores de Educação Física de São Paulo – São Paulo;

Conferências sobre Educação Física, da Associação Brasileira de Educação Física - Rio de Janeiro;

Primeiro Concurso Literário Esportivo do São Paulo F. C. , da Companhia Brasil Editora - Rio de Janeiro;

Educação Física e Sociologia, de Inezil Penna Marinho - Rio de Janeiro;

A Influência da Educação na Formação e Correção do Caráter, de Inezil Penna Marinho - Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (nºs. 62 a 71) - Rio de Janeiro;

Revista de Educação Física, da Escola de Educação Física do Exército (nºs.51 a 55) – Rio de Janeiro;

1943 – A Oportunidade da Criação da Carreira de Técnico de educação Física, de Inezil Penna Marinho - Rio de Janeiro;

Duas Grandes Realizações, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Os Exercícios Físicos e sua Adaptação Profissional, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Regimento do Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Desportos e Educação social, do Dr. João Lira Filho - Rio de Janeiro;

Unidade Étnica, do Dr. João Lira Filho - Rio de Janeiro;

Jogos Motores para Crianças de 4 a 6 anos, do Dr. Nicanor Miranda – São Paulo;

Jogos Motores para Crianças dos 7 a 9 Anos, do Dr. Nicanor Miranda – São Paulo;

Instrução para a Educação Física na Brigada Militar, da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul – Porto Alegre;

Maturidade e Exercício Físico, de Peregrino Júnior - Rio de Janeiro;

Natação, de Maria Lenk – São Paulo;

Avaliação Biométrica do Desenvolvimento Normal do Brasileiro, de Peregrino Júnior - Rio de Janeiro;

Programas, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos - Rio de Janeiro;

O Inquérito sobre o Método Nacional de Educação Física, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Escola Nacional de Educação Física e Desportos, de Roberto Pessoa - da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Metodologia do Treinamento Desportivo, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Bases Científicas da Educação Física, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

Anais do Conselho Nacional de Desportos, Rio de Janeiro;

Consolidação de Leis e Regulamentos do Basquetebol, da Confederação Brasileira de Basquetebol, Rio de Janeiro;

A Proteção do Estado ao Desporto, de João Lira Filho - Rio de Janeiro;

O Preparo Físico dos Estados Unidos para a Guerra, de Silvio de Magalhães Padilh – São Paulo;

Práticas Escolares, de Antônio d'Ávila – São Paulo;

Revista Brasileira de Educação Física, da Empresa “A Noite” (n^{os} . 1 a 12) - Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (n^{os} s. 77 a 83) - Rio de Janeiro;

1945 – Trabalhos Médicos Apresentados ao I Congresso Desportivo Brasileiro, de Leite de Castro - Rio de Janeiro;

Bases Gerais da metodologia do Treinamento Desportivo, da Divisão de Educação do Ministério da Educação e Saúde - Rio de Janeiro;

O Brasil no Campeonato Sul-Americano de Futebol, de Tomas Mazzoni – São Paulo;

Relatório dos Trabalhos do Departamento de Assistência Social, de Waldemar Areno - Rio de Janeiro;

Educação Física, da CIA. Brasil Editora (n^{os} . 84 a 88) - Rio de Janeiro;

Revista Brasileira de Educação Física, da Empresa “A Noite” (n^{os} . 13 a 23) - Rio de Janeiro;

Surgem pela primeira vez duas publicações voltadas para públicos especiais, a do Dr. Bueno dos Reis, em São Paulo, sobre “deficientes respiratórios” e do Dr. Paulo Araújo sobre deficientes e acidentados, no Rio de Janeiro.

i) República Nova (1946 – 1963)

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e atribuía competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

Ainda em 1946 o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o ensino Primário e o ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comércio – SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro do mesmo ano esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930, e a participação das instituições privadas de ensino. Após **treze** anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a essência do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foram o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período, como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em 1950, em Salvador, no estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua idéia de escola-classe e escola-parque; em 1952, em Fortaleza, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nos estudos de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953, a educação passa a ser administrada por um mistério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961, tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática criada pelo o educador Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos; em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, que substituiu o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda em 1962, é criado o plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de alfabetização, pelo ministério da Educação e Cultura, inspirado no método Paulo Freire.

j) Regime Militar (1964 – 1985)

Segundo Romanelli (2007) em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se reformular a educação brasileira, sob o pretexto que as propostas eram “comunizantes e subversivas”.

O regime militar trouxe para a educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; **universidades foram invadidas**; estudantes foram presos e feridos nos conflitos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar.

Contraditoriamente nesse período deu-se a grande expansão das Universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

Com relação ao analfabetismo foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, aproveitando-se, em sua didática, do expurgado Método Paulo Freire. O MOBRAL não conseguiu cumprir sua tarefa e em meio a denúncias de corrupção é extinto e, no seu lugar criou-se a Fundação educar.

É no período mais cruel da ditadura militar que é instituída a 5.692, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta lei foi a de tentar imputar à formação educacional um cunho profissionalizante.

A EDUCAÇÃO FÍSICA DESSES DOIS PERÍODOS - 1946 a 1979 (Marinho)

O período de 1946 a 1979, segundo Marinho (19[_ _), é marcado pela continuidade da influência ginástica de origem francesa e por novas influências que chegam ao Brasil. São exemplos: O Modelo Natural Austríaco; a Hatha – Yoga; o Alterofilismo; a Ginástica Feminina Moderna; a Influência Japonesa, princípios de alimentação, autodisciplina, tendo como exemplo o Jiu-Jitsu.

Com relação às práticas desportivas generalizadas de então, o referido autor afirma que principalmente a partir de 1971, por conta dos recursos da Loteria Esportiva, estas tiveram um grande surto, contudo o futebol passou a ser predominante.

O Brasil participa das Olimpíadas de 48, 52, 56, 60, 64, 68, 72, 76, com as modalidades: basquetebol, atletismo, natação feminina e masculina, ciclismo, vela, box, futebol, judô,

equitação, iatismo, pentatlo, polo e dos Jogos Panamericanos de 51, 55, 59, 63 por meio das modalidades: atletismo feminino e masculino, natação feminina e masculina, basquetebol, pentatlo, . pólo, vela, box, levantamento de pesos, box, tênis feminino e masculino, voleibol feminino e masculino, hipismo, ciclismo, tiro, esgrima, futebol, judô, nado sincronizado, remo e equitação.

A legislação relevante nesse período também se centra na regulamentação, mas voltada à autorização de cursos de Educação Física, além de incorporar essa ao ensino em todos os seus níveis, além da instalação da inspetoria seccional em todos os cursos e níveis. Veja-se alguns exemplo:

1961 –

- Portaria Ministerial nº. 75, de 21 de julho. Autoriza a Divisão de Educação Física. Instala a Inspetoria Seccional de Educação Física instituídas pelo Decreto nº. 49.639, de 30 de dezembro de 1960.
- Portaria nº. 67, de 31 de julho (DO de 28-8-61, p. 7.857 – Ret. DO de 11-1-62), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções reguladoras das atividades e funcionamento das Inspetorias Seccionais de Educação Física. São instaladas as inspetorias seccionais no Rio de Janeiro, Bahia, Recife, Pará, Ceará).
- Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro (DO de 28-12-61). Fixa a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos Cursos primários e médios, até a idade de 18 anos (art. 22).

1963

- Portaria nº. 6-Br, de 22 de janeiro, da Divisão de Educação Física. Estabelece o programa do Curso Básico de Educação Física por Correspondência.
- Portaria nº. 7-Br, de 28 de janeiro (DO de 11-2-63, p. 1.459), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização, na Capital do Estado da Bahia, do IV Curso de Informações de Educação Física destinado a atualizar os professores que, a título precário, exercem suas funções notadamente no interior do Estado.

1964

- Portaria nº. 4, de 22 de janeiro, da Divisão de Educação Física. Baixa instruções reguladoras das Reuniões Anuais de Inspetores.

- Portaria nº. 14, de 1 de abril, da Divisão de Educação Física. Baixa Instruções reguladoras do V Seminário de Professores de Organização. Atletismo e Futebol vinculados ao MEC.

1965

- Decreto nº. 55.585, de 18 de janeiro (DO de 21-1-65, p. 753). Aprova o Regulamento do Mérito Desportivo Universitário, criado pelo Decreto nº. 52.321, de 5-8-1963.

1966

- Decreto nº. 58.130, de março (DO de 5-4-66, p. 3.596) – Ret. Do de 15-4-66. Regulamenta o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1967

- Portaria Ministerial nº. 241, de 17 de junho (DO de 3-7-67), p. 7.041. Autoriza o Diretor da Divisão de Educação Física a administrar a Educação Física em todo o país.
- Portaria Ministerial nº. 63, de 30 de novembro. (DO de 14-12-67), da Divisão de Educação Física. Instala a inspetoria seccional de Goiânia.

1968

- Portaria nº. 10-Br, de 25 de março, da Divisão de Educação Física. Estabelece o programa mínimo de atividades anuais das Inspetorias Seccionais de Educação Física e órgãos executores de convênio nos Estados.
- Decreto nº. 62.771, de 24 de maio (DO de 28-5-68). Autoriza a Fundação da Escola de Educação física de Campinas, no Estado de São Paulo.

1969

- Portaria nº. 13-Br, de 6 de fevereiro, da Divisão de Educação Física. Fixa normas para a concessão de autorizações para lecionar Educação Física a título precário.
- Portaria Ministerial nº. 94-A, de 28 de fevereiro. Designa Grupo de Trabalho para estudar e propor medidas para a expansão da Educação física em todo o país.
- Decreto-Lei nº. 594, de 27 de maio. Institui a Loteria Esportiva Federal e dá outras providências.
- **Decreto-Lei nº. 1.044, de 21 de outubro. Dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores de afecções que indica.**
- Resolução nº. 2.068, de 6 novembro, do Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de Educação Física.

1970

- Decreto nº. 66.313, de 13 de março (DO de 13-3-70). Autoriza o funcionamento da Escola de Educação Física de Joinville, no Estado de Santa Catarina.
- Vários outros decretos têm a função de autorizar escolas em outras localidades, tais como: Cruzeiro, SP; Batatais, SP; Santo André, SP; Assis, SP; Tupã, SP; Passo Fundo, RS.

k) Nova República (1986 – 2003)

Segundo Romanelli (2007), Davides (2004), Meneses, Barros, Nunes, et al (2004), Libâneo, Oliveira, Toschi (2005) e Castro (2007) no fim do regime militar as discussões em torno das questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e a dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o regime militar, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico.

No bojo da nova constituição, um Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte o deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darci Ribeiro aprovou um novo Projeto em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elísio. Desde o Período do fim do regime militar aos dias de hoje, a fase politicamente marcante na Educação, foi o trabalho do economista e Ministro Paulo Renato de Souza. Logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o conselho menos burocrático e mais político. Jamais houve a execução de tantos projetos na área da Educação numa só administração. O mais contestado deles foi o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”.

Embora muito se tenha caminhado com relação à reformulação da Educação brasileira, essa continua a ter as mesmas características existentes em todos os países do mundo, que é mais

o de manter o *status quo* para aqueles que freqüentam os bancos escolares, e menos de oferecer conhecimentos básicos, para serem aproveitados pelos estudantes em suas vidas práticas.

Essa história se constrói em rupturas marcantes que determinam a característica do novo período que se inicia. É provável e desejável que se esteja próximo de uma nova ruptura e, se espera que essa venha com propostas desvinculadas do modelo europeu ou americano de educação, possibilitando soluções novas, que busquem respeitar a identidade brasileira. Essa nova ruptura precisaria implantar de fato um modelo que fosse único, portanto, “Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil”. (PROGRAMA DO PT, 2002, p.7)

1) Uma Escola do Tamanho do Brasil (2000 – aos Tempos Atuais)

Segundo Castro (2007) o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao iniciar seu governo tinha três diretrizes que balizavam naquele momento as ações, são elas:

- Democratização de Acesso e Garantia de Permanência

A intenção era de institucionalizar os esforços de todos em favor da democratização do acesso à escola e da garantia de permanência nela, priorizando a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, onde Estado e sociedade, por meio de gestão democrática sejam parceiros.

- Qualidade Social da Educação

A qualidade é entendida como oferecimento de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões irrepreensíveis de excelência e de adequação aos interesses da maioria.

O conceito de qualidade social que se busca, construir-se-a a partir: da (re)organização dos tempos e espaços escolares, como a estrutura seriada, a fim de evitar a exclusão; (re)organização dos conhecimentos e da cultura, valorizando o que o aluno traz; valorização profissional do docente juntamente com o projeto político da escola com progressão funcional baseada no desempenho e na experiência desse projeto; incentivo à criação de centros de formação permanente e de aperfeiçoamento dos profissionais de educação em parceria com as

universidades e com sistemas de educação básica; incentivo à publicação de trabalhos, sejam frutos de experiência ou de pesquisas, ou ambos.

- **Instauração do Regime de Colaboração e da Democratização da Gestão**

Os dispositivos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional devem ser postos em cumprimento, naquilo que dizem respeito ao regime de colaboração entre as esferas administrativas e instâncias democráticas de articulação, através de proposta de lei complementar. O governo, no primeiro mandato, também buscará reverter aquilo que chama de “municipalização predatória” da educação, através das seguintes propostas (PROGRAMA DO PT, 2002):

- a) Instituir o sistema nacional de educação, normativo e deliberativo, para articular as ações educacionais da União, dos estados e dos municípios;
- b) Criar o Fórum Nacional de Educação para propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional da educação e de seus similares em cada esfera administrativa;
- c) Fortalecer os fóruns, os conselhos e as instâncias da educação, buscando. Sempre que possível, ações integradas que evitem a fragmentação e a dispersão de recursos e de esforços;
- d) Estimular a instalação de processos constituintes escolares, estaduais e municipais, com base na definição de um custo-qualidade por aluno;
- e) Instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb.

Os planos relativos ao ensino superior eram:

- **Ensino Superior**

O Programa do PT (2002) afirma que os índices de matrícula na educação superior de 7,7% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (dado que será discutido no capítulo sobre o ensino superior) é um dos mais baixos da América Latina. Ainda segundo o Programa, nos últimos oito anos a matrícula nas instituições públicas foi de apenas 28%, já nas particulares foi de 86%, isto em razão da redução do orçamento para o ensino superior, em especial para as universidades federais.

O governo Lula visa, portanto, ampliar as vagas no ensino superior, especialmente nas instituições públicas através de:

- Ampliar as vagas no ensino superior em taxas compatíveis com o Plano Nacional de Educação, que prevê para os próximos dez anos, atingir 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- Promover a substituição do Programa de Financiamento ao Estudante (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, cujos recursos não estejam vinculados constitucionalmente à educação. A aplicação dos recursos deve obedecer a critérios de renda dos candidatos e de qualificação das instituições de ensino superior (IES) e dos cursos envolvidos;
- Criar um Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU), com recursos não vinculados à educação, para estudantes carentes, os quais em contrapartida, executarão atividades junto a suas comunidades;
- Promove o aumento anual do número de mestres e doutores em pelo menos 5%, em conformidade com a meta estabelecida pelo PNE;
- Estabelecer mecanismos que superem os limites de acesso ao ensino superior para negros e estudantes egressos da escola pública;
- Implantar programas de iniciação científica e criar programas de iniciação à docência e à extensão;
- Revisar as carreiras e matrizes salariais dos docentes e dos funcionários técnico-administrativos das instituições federais de ensino (IFEs);
- Revisar as atribuições e a composição do Conselho de apoio institucional criadas nas IES públicas, regulamentando suas atribuições na prestação de serviços a essas instituições e impedindo sua utilização em prol de interesses de indivíduos ou de grupos;
- Revisar a Legislação e o estatuto dos hospitais universitários, integrando suas atividades acadêmicas de ensino e pesquisa com a necessária qualidade de suas atividades assistenciais.

Já em dezembro de 2001 a questão central para o governo era enfrentar a subordinação externa da economia brasileira. No entanto, no programa “Um Brasil para Todos), de julho de 2002 a necessidade de ruptura global é esquecida.

Borges Neto (2003, p. 19) diz:

A vulnerabilidade externa seria reduzida através da montagem de um ‘sistema combinado de crédito e de políticas industriais e tributárias’, com o objetivo de “viabilizar” o incremento das exportações, a substituição competitiva de importações, a substituição competitiva de importações e a melhoria da infraestrutura.

Segundo esse autor, os credores, nacionais e internacionais, passam a ser mais importantes que os interesses da grande maioria nacional, uma vez que o cumprimento dos contratos com relação à dívida externa já havia sido claramente defendido na Carta aos Brasileiros, de junho de 2002. Portanto, logo após sua eleição Lula tem mudanças radicais em sua base de programa, como por exemplo, as alterações nas condições de acesso e no valor das aposentadorias dos funcionários públicos, exatamente contrárias ao que anteriormente defendia. O motivo que o leva a isto pode ser exposto sobre dois aspectos: o 1º. Em que os dirigentes do PT, da CUT e dos sindicatos a ela ligados tornaram-se uma nova classe, associada ao capital financeiro, e a 2ª. De militantes do próprio PT, que consideravam, que haveria um outro plano e que as ações do novo governo objetivavam, primeiramente, aquietar os mercados, tendo em vista a vulnerabilidade externa do país. Contudo uma 3ª. explicação pode se somar a essas, a relacionada ao colapso do estado soviético, utilizada reiteradas vezes pelo governo para justificar a mudança de rota, tendo em vista que os tempos seriam outros com o desaparecimento da União Soviética. Como resultado, ocorre o afastamento de parcela dos trabalhadores organizados, a começar pelos funcionários públicos. Tudo isto é reflexo de:

- Dificuldade do PT em levar adiante as propostas neoliberais sem entrar em choque direto com os interesses dos trabalhadores;
- Indivíduos de diferentes origens de classe, sem qualquer vínculo com os interesses dos trabalhadores, ingressarem no partido;
- O ritmo das transformações sugere que o PT deixe de se constituir referência para os trabalhadores;

- Do ponto de vista de classe, o governo Lula é um governo burguês que tem em sua direção, tanto antigos líderes sindicais e intelectuais vinculados ao PT, como os mais convictos neoliberais.

É extremamente clara a intenção do governo em solidificar, cerzir a relação entre governo, partido e sindicato. Além de cumprir sua agenda no que diz respeito aos compromissos assumidos, em particular de completar a agenda do FMI e do Banco Mundial que ainda resta ser implementada no país. Basta que se observe o aumento a “próprio gosto” que o governo realizou em relação ao déficit primário de 3,75% para 4,25% do PIB (percentual que se apresentou, em diversos momentos da execução orçamentária, bastante superior) cujo olhar busca garantir o pagamento da dívida externa às custas de quais sejam as dificuldades que se leve o povo para alcançar esse fim.

Embora não se faça aqui o papel de analíticos políticos, é possível observar que o governo Lula deu continuidade ao plano de ação político do Governo Fernando Henrique Cardoso, e mais que isso, o aprofundou. O que justifica essa colocação é o fato citado acima de aumento do déficit primário sem que o FMI tivesse nenhuma interferência e da própria reforma previdenciária do servidor público sem consulta e discussão prévia mesmo no interior do PT. Na verdade, o interesse é em mostrar-se confiável aos credores internacionais.

O que se vê é que a eleição de Lula não significou nenhum golpe ao imperialismo. Também não significou a ascensão das forças populares ao poder, muito embora Lula tenha sido eleito por 53 milhões de votos e o povo tenha tomado as ruas para comemorar a sua vitória. Para representar uma ruptura com o imperialismo seu governo deveria ameaçar os interesses do imperialismo, o que não ocorreu. Com relação às “massas” também nada mudou, pois nenhuma política foi implementada no sentido de alterar as relações de poder, de riqueza e de propriedade existentes no país.

Como estratégia para abafar inquietações o Governo Lula utiliza a própria força sindical que deveria proteger os interesses dos trabalhadores, uma vez que grande parte dos dirigentes sindicais, entre os quais alguns ex-presidentes da CUT e/ou de importantes sindicatos, todos eles militantes do PT, fizeram ou ainda fazem parte do primeiro escalão do governo. Isso

estabelece um canal direto que garante o bloqueio do “vozerio” do povo quando este tenta se manifestar.

[...] explica, em parte, porque foi tão fácil para o governo aprovar a reforma da previdência, não valorizar o salário mínimo e promover o aumento do desemprego em seu primeiro ano. As massas, mesmo descontentes, não tinham como se expressar: suas formas tradicionais de organização estavam, pela mão de suas direções, a serviço do governo. (MARQUES E MENDES, 2006, p..39)

Torna-se latente o fato de que o governo utiliza-se da estrutura sindical e de suas direções para impedir a manifestação reivindicatória que poderia por freio a seu cronograma de ações a gosto do FMI e Banco Mundial. Em relação às massas, sua relação passa a ser aquela derivada das políticas compensatórias (veja-se o Bolsa Família, entre outros).

Com relação à expansão do ensino superior privado, isso também é sintomático e reforça a visão neoliberalista de auto-regulação de mercado no concernente à educação. A educação também é alvo de mudanças de rumo, descaracterizando aquilo que era plano quando o atual presidente encontrava-se em campanha eleitoral:

Como bem salientou Carvalho (2004), a intenção do governo é “[...] eliminar da Constituição Federal os preceitos constitucionais que obrigam União, Estados e Municípios a gastarem um percentual de todo o dinheiro arrecadado para os setores de educação e saúde”. No caso da educação, significa 18% das receitas da União e, para os Estados e os Municípios, 25%. Na Saúde, deixaria o Ministério da Saúde de ser obrigado a gastar, em relação ao ano anterior, valor igual acrescido da variação nominal do PIB; os Estados, 12% de sua receita disponível e os Municípios, 15%. Ao propor mudanças dessa ordem o governo Lula tem a intenção de colocar em marcha um movimento duplo com relação ao Orçamento. O primeiro consistiria na desvinculação propriamente dita dos recursos destinados para os gastos sociais em saúde e educação. O segundo movimento diz respeito ao uso que seria feito dos recursos assim liberados: além de engrossarem o pagamento da dívida externa, poderiam ser destinados à realização de investimento, provavelmente dentro do espírito do projeto Parceria Público Privado (PPP). Até o momento, nenhum governo havia tido a coragem de cogitar uma proposta como essa: institucionalizar completamente, promovendo mudança na Constituição, que o pagamento do serviço da dívida preceda a preocupação de realizar os atuais níveis de gastos sociais, quanto mais de ampliá-los. Essa proposta, no campo da proteção social, somente adquire “consistência” quando associada à preocupação de dirigir o social apenas para a população mais carente. No caso da saúde, isso significaria direcionar o gasto para algo do tipo cesta básica, ao estilo do que é proposto pelo Banco Mundial. Na educação, já a proposta da reforma universitária trabalha nessa direção. Além de outras implicações, considera como certo que novos investimentos não serão realizados junto às universidades públicas e que novas vagas serão abertas, com financiamento do Estado, nas universidades e faculdades privadas. (MARQUES E MENDES, 2006, p. 49 e 50)

Uma vez ressaltada a dinâmica do pensamento do Governo Lula veja-se uma relação de outros países e seus investimentos com a educação de seu povo (Castro, 2007) :

- Finlândia 6,3%;
- Alemanha 5,5%;
- **Brasil 5,5%;**
- França 5,5%;
- Irlanda 5,5 %;
- China; 2,1%;
- Chile 3,9%;
- Japão 3,5 %;
- Uruguai 2,35;

Entretanto, apenas altos índices de investimento não garantem uma elevada educação. Se assim fosse, o Brasil não deteria o vexatório escopo de educação de má qualidade pelas avaliações internacionais. Também é preciso levar em conta que embora seja uma condição necessária, a educação não resolverá todos os males, haja vista exemplos de países como os da antiga Cortina de Ferro, o Líbano, entre outros onde o nível educacional foi sempre alto, mas não os livrou dos conflitos e problemas internos. Além de investimento há que existir um ambiente favorável onde o que se aprende na escola possa ser colocado em prática.

Contudo, a ingerência de recursos dificulta a eficiência do funcionamento da educação. Vejamos por exemplo o caso do Nordeste do Brasil, onde, segundo Castro havia mais professores contratados lidando com a burocracia do que com o fazer de sala de aula. Ou ainda o caso de gastos com escolas públicas da Zona Sul do Rio de Janeiro e escolas do subúrbio. O autor afirma que os alunos da Zona Sul custam o dobro aos cofres públicos do que os alunos do subúrbio. "A diferença é imoral". (CASTRO,2007, p. 41)

Há também a disparidade de gastos entre o aluno do ensino básico e o aluno do ensino superior, o que é uma característica de países pobres. O ensino superior público que no Brasil é gratuito, consome três quartos dos gastos federais com educação, contudo a história do país deixa claro que este nível de ensino foi sempre alvo de maior interesse. Muito antes de se haver instituído e organizado a escola básica os cursos superiores já existiam no país.

O curioso (ou lamentável) é que aqueles alunos oriundos do ensino básico público são os que menos ocupam cadeiras nessas universidades públicas, uma vez que estimativas do Ministério da Fazenda mostram que 46% dos recursos para o ensino superior beneficiam os 10% mais ricos, ou ainda os 20% mais ricos ocupavam 71% do total de vagas no público e no privado.

Hoje há uma tentativa do governo federal em trazer para o ensino superior o maior número de jovens, aqueles mesmos que ficaram alijados da oportunidade de ingressar no ensino superior público por conta de um ensino básico de péssima qualidade e da não existência de vagas para todos, o que historicamente se repete, uma vez que o vestibular nasce com o propósito de selecionar os que farão e os que ficarão de fora (das públicas e de umas poucas particulares). É preciso que “doendo a quem doer” se tenha coragem para afirmar que as escolas públicas em sua maioria e algumas particulares não cumprem com seu papel de educar. Isto fica claramente ilustrado na baixa qualidade acadêmica que alunos oriundos destas escolas apresentam quando chegam, por exemplo, nos bancos das faculdades particulares, onde com raras exceções existe o barateamento das mensalidades e o sucateamento do saber.

Se o importante forem os índices numéricos que indicam quantidade de alunos matriculados no ensino superior para os formulários de avaliações internacionais, provavelmente estar-se-a “bem na foto”. No entanto, se a preocupação for com o desenvolvimento real, verdadeiro do país, a preocupação governamental penderá para também garantir a qualidade do ensino oferecido, e então, o ensino básico seria repensado, uma vez que o que se pratica não funciona e mais jovens provenientes de escolas públicas teriam acesso aos bancos de universidades públicas.

E, ainda, é preciso racionalizar os gastos. Países como o Chile, a Argentina e o Uruguai gastam relativamente como o Brasil com relação à educação, cerca de 5% do PIB e não apresentam esta disparidade entre o ensino básico e o superior. Ou seja, segundo Castro, o Brasil não gasta pouco com a educação, gasta mal. O que reflete uma realidade conhecida por todos, uma ingerência dos recursos públicos, o que seria lícito chamar de irresponsabilidade de configuração política.

Vale salientar que investimentos na educação são necessários, no entanto, se esses forem disponibilizados numa atmosfera contaminada pelo descompromisso social e político no uso adequado, nenhum resultado satisfatório se alcançará.

Segundo Castro (2007), um dos problemas apontados para o descompasso educacional no Brasil é a questão da pobreza. No entanto, as avaliações internacionais demonstram que o país está muito mal mesmo quando comparado a países realmente pobres. Outra questão fica evidente na avaliação (PISA) patrocinada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, a de que comparando os escores, a qualidade do ensino é muito baixa mesmo para as camadas mais ricas de sociedade, uma vez que estes alunos quando avaliados se saem pior que os mais pobres dos sistemas educativos dos países mais ricos. As escolas brasileiras falham no que é central: ensinar a ler, escrever e trabalhar com números.

Portanto, evidencia-se o fato de que o problema central da educação brasileira é a questão da qualidade do ensino. Veja-se, então, outros fatos que parecem reforçar essa afirmação:

- Políticas paliativas e que não se preocupam verdadeiramente com a qualidade, mas com a quantidade do ensino;
- Má formação dos professores;
- Desmotivação dos professores por conta de má remuneração;
- Falta de prestígio e valorização do professor;
- Falta de recursos elementares educativos;
- Excesso de pessoal improdutivo fora de sala de aula;
- Falta de pessoal técnico na escola;
- Burocracia e sistemas formais de controle e supervisão sufocantes;
- Nepotismo e favoritismo;
- Falta de mecanismos de disseminação dos resultados obtidos que permitam acompanhamento, por parte dos pais e sociedade, dos resultados escolares de cada escola em particular.

Muitos desses aspectos também se apresentam em outros momentos históricos do país (Políticas paliativas e que não se preocupam verdadeiramente com a qualidade, mas com a quantidade do ensino; Má formação dos professores; Falta de recursos e boa remuneração salarial para o professor, dentre outros). Defende-se que o Brasil necessita encarar o fato de que é necessário melhorar a escola básica. Afinal, é urgente que a qualidade ali esteja presente de fato e não apenas nos discursos dos políticos e administradores.

Somente dessa maneira os bancos universitários públicos serão ocupados com equidade por todos aqueles que a eles concorram. Para tal, é inevitável que o Ministério da Educação e

Cultura (MEC) cumpra seu papel primordial que é “o de presidir um sistema e zelar para que produza consistentemente o mais importante, ou seja, o domínio de um núcleo central de conhecimentos por parte da grande maioria dos alunos. ... cabe controlar o produto final que é o aprendizado”. (CASTRO, 2007, p. 53). E, ainda, que não repita os erros do passado, tendo coragem de voltar atrás e corrigir rotas. Para ilustrar é importante lembrar a década de 80, quando, segundo suas estatísticas milhões de jovens de sete a catorze anos estavam fora da escola. Isto levou ao surgimento do mito de que havia evadido da escola cerca de metade dos alunos que ingressavam na primeira série, hoje segundo ano e que estavam na transição para a segunda série (terceiro ano). No entanto, nos estudos de Castro, Philip e Ribeiro, na década de 80 percebeu-se que a tese do MEC não procedia. Os próprios estudiosos do MEC analisaram as conclusões destes estudiosos e verificaram que não havia nenhuma falha metodológica nem de interpretação, no entanto, não “arredaram o pé” diante do que equivocadamente diziam seus resultados. Desta forma o erro só foi corrigido quando o novo Ministro Paulo Renato de Souza a partir do trabalho da nova equipe estatística analisou os resultados de Castro, Philip e Ribeiro e verificando o acerto de suas análises e interpretações, passa a incorporar a nova maneira de estimar a deserção.

Nos estudos de Castro, Philip e Ribeiro fica claro que não havia a deserção de metade dos alunos na transição da primeira para a segunda série e sim a repetência. Estes estudos ainda revelaram que em média os estudantes da década de 90 recebiam 8,4 anos de escolaridade, mas que infelizmente neste tempo muitos já haviam acumulado anos de repetência. Isto reafirma o fato de que a grande reforma educacional deve acontecer a partir da melhor qualidade de ensino oferecido a todos os seus alunos. O foco deve de fato mudar do quantitativo para o qualitativo. “De fato” significa sair do roteiro dos discursos teóricos para o concreto de ações pautadas no real.

Fica claro, ainda, que vaidades à parte, é necessário coragem para mudar. Afinal, as mudanças nem sempre são suaves, mas, trazem em seu bojo todas as dores provocadas pelo abrir mão de posições confortáveis alcançadas. Contudo, é uma diferença que tempos alhures a história contará.

A questão quantidade está quase que totalmente solucionada. Reivindique-se agora a qualidade do ensino que é oferecido nas escolas, pois países que foram pobres e hoje são ricos

cuidaram da qualidade de sua educação projetando um futuro diferente quando ainda eram pobres.

Com relação à última década, houve um avanço considerável, uma vez que a universalização do acesso à escola realmente se consolidou. A taxa bruta de conclusão do fundamental é de 85% (dados do MEC de 2002). Em consequência, houve um grande aumento de matrículas no ensino médio (de 2,5 milhões no início da década de 1990 para aproximadamente 9 milhões).

O fato político novo aponta para a expansão do ensino médio. Em 2002 eram 1.884 mil alunos concluintes (53% de graduandos). Destes, 1.095 mil alunos (58%) passaram para o ensino superior onde 466 mil conseguem se formar (43%).

Dessa forma a demanda pressiona a matrícula no superior. Inicia-se um novo momento, no entanto, a questão da qualidade no ensino básico ainda não se encontra resolvida.

Talvez alguém possa estar a questionar-se, “o que tudo isto tem a ver com uma discussão em torno da pesquisa *stricto sensu* em Educação Física e com a atividade motora adaptada?” Na verdade “pinta-se o quadro”. Faz-se nesse momento a construção do “cenário”.

O ensino superior traz em seu bojo as nuances das cores que dão vida ao desenho do ensino básico e, ainda, ambos compõem o quadro completo da educação no país. Para chegar-se à questão da pesquisa *stricto sensu* em atividade motora adaptada é preciso antes conhecer o contexto maior de onde surge.

Capítulo III

3 O ENSINO SUPERIOR

É sobre esse ensino superior que é necessário agora derramar o olhar. No Brasil diferentemente de outros países, existe a união (muitas vezes teoricamente falando) indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma e nesse aspecto pensa-se o ensino superior de maneira homogênea. Para aqueles centros de excelência em pesquisa, nada mal, mas, para aquelas outras instituições de ensino superior que não têm em sua história a tradição da pesquisa isso se tornou uma “camisa de força”. De um tempo para o outro todos se viram “convidados” a produzir pesquisa, mesmo sem esse ser o seu perfil.

Castro (2007) faz interessante reflexão “sobre a impossibilidade de um modelo único” utilizando como ilustração a metáfora “bandejão, *Mcdonald’s* ou *Tour Dárgent*”. Convida a imaginarem alguém que quisesse abrir um estabelecimento de alimentação que fosse ao mesmo tempo tudo: bandejão, lanchonete e restaurante.

- Um bandejão tem como prerrogativa servir centenas de pessoas em curto espaço de tempo e com preço muito baixo.
- O *Mcdonald’s* sabe até onde pode ir e portanto, serve uma variedade limitada de pratos, com boa qualidade. É sempre a mesma coisa em qualquer país.
- O *Tour Dárgent* é o famoso restaurante parisiense que tem como meta servir os melhores pratos que se possa preparar. Contudo, tempo (longo) e custo (elevado) não são meros detalhes.

Dessa forma o autor chama a atenção para a política para o ensino superior. Assim como donos de estabelecimentos de alimentação, é preciso definir o seu perfil e se conformar em não ser tudo ao mesmo tempo, mas ser o melhor no que de fato se propõe a ser.

São exemplos de países cujo perfil do ensino superior apresenta-se diferente do proposto pela política interna. Faz-se estas observações porque muitas das autoridades educacionais “nutrem-se ou nutriram-se” intelectualmente nestes:

- França: As universidades públicas estão abarrotadas de alunos e têm custos modestos; As instituições especializadas públicas desenvolvem pesquisas caras, estas não oferecem ensino; as Grandes Écoles oferecem ensino de altíssima qualidade; por fim as IUTs cobrem as questões tecnológicas.
- Estados Unidos: São 3.700 instituições de ensino superior. Destas 120 universidades de pesquisa. Existem ainda as instituições estaduais que oferecem mais de mil Community Colleges com uma infinidade de escolhas para o seu público.
- Inglaterra: Oxford e Cambridge para as elites; Diversas outras universidades respeitáveis; University Colleges (Polytechnics) para profissões técnicas.

O que se percebe nesses países é que sua política não buscou tratar o ensino superior como homogêneo, mas, pelo contrário, tem explorado a força e a qualidade de cada um, construindo na diversidade de ser, seu arcabouço com relação ao conhecimento que produzem. Veja-se em que momento histórico/político nasce o atual modelo brasileiro de ensino superior.

Abordou-se até aqui globalmente a história da organização escolar brasileira em seus principais aspectos uma vez que não é pretensão esgotar ou discutir pormenorizadamente, mas chamar a atenção para aspectos que mostram sua construção até a atual situação, para então localizar a pós-graduação em educação física, mais especificamente a produção *stricto sensu* envolvendo a AMA. Dessa forma, com relação ao ensino superior nos períodos apresentados anteriormente, e tendo como base Ribeiro (2003), Cunha (2003), Romanelli (2007), Marinho (19[_]), Davies (2004), Meneses, Barros, Nunes, et al (2004), Libâneo, Oliveira, Toschi (2005) e Castro (2007) pode-se construir a seguinte síntese:

- Com os jesuítas apenas o pertinente aos interesses do clero, formação do sacerdote;
- No Período Pombalino **o ensino superior foi oferecido apenas para uma minoria, na metrópole (Universidade de Coimbra ou outros centros europeus)**. As Reformas Pombalinas, duramente combatidas no reinado seguinte de D Maria I (Movimento de Viradeira), tinham na formação modernizada do homem da elite colonial a chave para uma mais eficiente articulação das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa. Isto porque as reformas propostas tinham como objetivo transformar Portugal numa metrópole capitalista a exemplo da Inglaterra, além de buscar adaptar o Brasil à nova ordem.

- Período Joanino foram são criados: A Academia Real de Marinha (1808); O curso de cirurgia da Bahia (1808), instalado no Hospital Militar; Os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio (1808); A criação do curso de economia na Bahia (1808); Medicina, no Rio (1809); A Academia Real Militar (1810), que em 1858, passou a ser chamada de Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia; O curso de agricultura na Bahia (1812), tendo como anexos estudos de botânica e jardim botânico; O laboratório de química, no Rio (1812); O curso de agricultura, no Rio (1814); O curso de química, Bahia (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; Curso de desenho técnico, Bahia (1810). **Pela primeira vez acontece a criação de algo que vem responder às necessidades do Brasil, muito embora aconteça por conta de ser sede do reino, representando esse o ponto positivo do surgimento dos cursos superiores que prioritariamente tiveram o objetivo de formar homens para servir militarmente ao governo, desde oficiais, engenheiros civis, militares, médicos, cirurgiões para o Exército e Marinha, técnicos em economia, agricultura e indústria.** No entanto, o seu pleno desenvolvimento foi prejudicado pela forma que esses cursos funcionam, organização isolada, não universitária, e preocupação basicamente profissionalizante. Os próprios cursos pareciam continuidade de estudos que já vinham sendo desenvolvidos antes e que correspondiam a aulas de alguma área, como por exemplo, a economia, anatomia, entre outras.
- Pós a Independência o ensino superior fica a cargo do governo central através do Ato Adicional, demonstrando qual o nível de ensino interessava mais ao governo, afinal, **eram os cursos que em última instância formariam a elite dirigente daquela sociedade aristocrática.** São ações relativas a este nível de ensino: Criação do curso jurídico provisório na Corte (1825); Apresentação de projetos para o ensino médico (1826, 1827, 1828 e 1830); Inauguração da Academia de Belas Artes (1831); Criação do Observatório Astronômico (1827). Os cursos continuam sendo isolados e voltados à profissionalização. Tinham como base a literatura européia, que embriagava tanto professores como alunos no Brasil.
- Entre os anos de 1850 e 1870 os cursos superiores eram: Cursos superiores isolados e unicamente profissionalizantes; Desvinculação entre teoria e prática; Faltavam instituições que se dedicassem à pesquisa científica e aos estudos filosóficos metódicos

que foram desenvolvidos na época, em grande parte pelos formados nos cursos jurídicos sobre influência quase sempre francesa e eclética; Havia queixas sobre o mau preparo dos alunos; O critério liberal de aprovação não agradava; Faltava assiduidade dos professores, especialmente os dos cursos jurídicos e médicos (exerciam atividades complementares); Os cursos existentes na época: Os jurídicos de Olinda e São Paulo (os mais procurados); cursos médicos na Bahia e no Rio; A Escola Politécnica no Rio; Cursos militares no Rio Grande do Sul, no Rio e Fortaleza; Curso de minas em Ouro Preto; Curso de Marinha no Rio; Ensino Artístico no Rio e, ensino religioso em seis seminários.

- De 1894 a 1920 a realidade do ensino superior considerado “a menina dos olhos” era: O curso jurídico, que perde espaço para os médico-cirúrgico-farmacêutico e politécnico; A dicotomia presente no nível secundário com relação à atividades literárias e científicas também se repete aqui, sendo exceção **a Faculdade de Medicina da Bahia (1891-1905), que influenciada por Nina Rodrigues desenvolvia ensino e pesquisa**; Pouca atenção a formação do magistério; Não organização de cursos de formação para o magistério secundário; Critérios insuficientes para seleção dos professores do nível superior; Criação de escolas normais, sendo três em São Paulo (resultado das reformas Caetano de Campos, Bernardino de Campos e Cesário Mota – 1890 a 1893); A primeira Universidade de que se tem notícia é fruto da união entre a Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro em sete de setembro de 1920. Esta união muito mais nominal do que prática é fruto da reforma Carlos Maximiliano que em resolução diz que o Governo Federal poderia, quando achasse oportuno, realizar tal intento.
- De 1920 e 1930 reforma no ensino superior através dos Decretos n.ºs. 19851 e 19852, de 11 de abril de 1931 que **adotava uma organização por sistema universitário, através de reitorias com a função de coordenar administrativamente as faculdades**. Exigia a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, Direito, Medicina e Engenharia, ou ao invés de algum desses a Faculdade de Ciências e Letras. É desse período a criação da Faculdade de Educação, embora não tenha se organizado, já existia como proposta com vista a resolver o problema do magistério no Brasil que há tempos se arrastava. (Reforma Francisco Campos). Houve a criação das Universidades, como a de São Paulo (1934), com a participação de Fernando de Azevedo e ainda uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a do Distrito Federal (1935), que se compunha

diferentemente de outras, constituindo-se de Faculdades de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Letras e Educação;

- No Governo Eurico Gaspar Dutra(1946 – 1950) uma nova Constituição que em seu artigo 174, parágrafo único, diz que a lei deve prover **a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior;**
- Com Getúlio Vargas (1951 – 1954) houve um aumento de investimento que proporcionou ao ensino superior uma tendência acentuada com a preocupação com o “reaparelhamento escolar” através da ampliação deste nível de ensino; aumento significativo de unidades escolares e pessoal docente; evasão/seletividade presentes , pois 5,5% dos matriculados em 1935 e 5,0% matriculados em 1955 não frequentaram normalmente; matrícula efetiva no ensino superior equivale a 1,3% em 1935 e em 1955 a 1,5% da relativa ao elementar. (Estes dados são os constantes do Instituto Nacional de Estatística , Anuário Estatístico do Brasil, anos: V, VI, X, XII, XVI, XX, e XXI). Criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1937; Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e, 1937; Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP em 1938; Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa em 1939; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, em 1942; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946; **Conselho Nacional de Pesquisa- CNO, em 1951; Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 1951, assunto que tratar-se-a mais à frente;** Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário- CADES, em 1954; Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955; Início dos trabalhos de elaboração de um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, em cumprimento à Constituição de 1946.
- No Governo de Juscelino Kubitschek são encaminhadas propostas para reforma universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a vitaliciedade de cátedra. No início há, segundo o Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano XII, um aumento de mais que o dobro de capacidade numa relação tanto de número efetivo de matrículas quanto no número de pessoal docente. No entanto, comparando-se o número de matrícula do elementar com o superior percebe-se que existia ainda uma diferença muito grande. A do ensino superior ficava em torno de 1,7%, representando uma melhora de apenas 0,2% em relação a 1955 que era de 1,5%. Nesse processo de

busca de superação do transplante cultural acontece ainda a reforma da Universidade de Brasília. Inspirados nos esforços de Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal (1935 a 1937) e na fracassada tentativa de implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e do Rio de Janeiro **enquanto órgão de integração nacional**. Para os pensadores empenhados em tal processo querer reformar a universidade com o objetivo de equipara-la às dos países desenvolvidos era uma forma de alienação. Outra questão a ser superada é aquela relacionada ao modelo político adotado por Juscelino Kubitschek, qual seja o nacional desenvolvimentismo, mas à custa do capital estrangeiro. Como já visto, naquele período **intensificou-se a instalação no Brasil de empresas estrangeiras, e dirigentes brasileiros para lutarem pelos seus interesses necessitavam gradativamente ser formados pelo ensino superior. Então as grandes questões que passam a preocupar estes reformadores são: que tipo de profissional se quer formar? Formar um profissional para atender a que interesse?** O traçar desse quadro deixa claro as dificuldades que os reformadores da Universidade de Brasília enfrentaram. Poder-se-ia lembrar ainda a decisão do governo com a adoção em 1964 do modelo político que se configurou, como já citado anteriormente, pela continuidade da orientação econômica, mudando por outro lado a política, adotando, portanto, o de desenvolvimento chamado de associado. Em meio ao processo de reforma a Universidade é sacudida pelo movimento militar de 1º. de abril de 1964. Em consequência, no dia 9 de abril do mesmo ano, tropas do exército sediadas em Mato Grosso, “ocupando treze ônibus e trazendo três ambulâncias de serviço médico, (...) em uniforme de campanha e, portanto, equipamentos de combate” Machado Neto in Ribeiro (1969, 251) invadem-na e pessoas são presas, demitidas, instalando-se um clima de insegurança e intranquilidade. Em consequência do ocorrido o projeto de reforma sucumbe e 210 professores pedem demissão, o que representou 90% destes.

- Governos pós-golpe militar buscam a Reforma Universitária a partir da Lei nº. 5.540/68. **O Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária teve como meta expandir este nível de ensino com o mínimo de gastos para não prejudicar o que consideravam prioritário que eram os níveis anteriores de escolarização.** São mudanças: a departamentalização, a matrícula por disciplina, o curso básico e a **institucionalização da pós-graduação**. Essa tem a finalidade de reafirmar princípios já consagrados em

legislação passada e a estrutura já em implantação. Portanto, consagrou-se a organização a cargo do Conselho Federal de Educação, esse tem a incumbência de estudar e fixar os distritos geo- educacionais para a aglutinação, em Universidade ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior já existentes (política de concentração de esforços e recursos). Dentro da estrutura universitária o departamento é a menor parcela, congregando as disciplinas afins. Com relação à parte administrativa existe a figura do reitor que responde pelo executivo na Universidade, no entanto, a administração passa a ser exercida por um órgão central de coordenação de ensino e da pesquisa; um Conselho de Curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade, representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da Comunidade, ao qual compete a fiscalização econômico-financeira da Universidade. E, ainda, no âmbito das unidades, há, além do diretor, um Conselho Departamental ou uma Congregação, com funções deliberativas, e um Colegiado de Coordenação Didática. Em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade haverá sempre representação de todas as categorias docentes, bem como a representação discente. Em relação aos cursos, as Universidades, através de suas unidades, **devem promovê-los ao nível de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.** Com relação aos cursos de graduação, esses deverão compor-se de um ciclo básico, comum para as áreas afins visando à recuperação de insuficiências evidenciadas pelo curso vestibular, na formação de alunos; orientação para a escolha da carreira e realização de estudos básicos para ciclos ulteriores. E, ainda um ciclo composto de cursos de curta duração e de cursos de longa duração. A Lei que ora analisa-se também providenciou a unificação do vestibular, por universidade e por região; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada categoria docente por departamento e a submissão do Conselho Federal de Educação ao Ministro de Educação e Cultura, prevendo, inclusive, a devolução por parte desse último, para reexame, das decisões do Conselho, das quais estiver divergindo. Nesse período acontece também a redefinição da forma de ingresso na universidade através do Decreto nº. 68.908 (posteriormente regulamentado por portaria ministerial), de 13 de julho de 1971 que dispôs sobre o Concurso Vestibular. Desta forma previa o vestibular classificatório realizado ao mesmo tempo, em todo território nacional ou, pelo menos, para diferentes regiões. (ROMANELLI, 2007). As provas para ingresso

no ensino superior deveriam ser iguais para toda a universidade e, progressivamente para regiões cada vez mais amplas, sendo o conteúdo restrito às disciplinas obrigatórias de ensino de grau médio. Contudo, a realidade tem mostrado que esta organização da universidade tem se revelado favorável a, por exemplo, o desenvolvimento de um tipo de curso baseado em currículos mínimos prefixados e cargas horárias mínimas. Isto implica em avaliações de cursos que se preocupam mais com o número de horas-aulas do que com o conteúdo real e padrão de cultura que eles poderiam disponibilizar aos alunos; uma estrutura que não possibilita o desenvolvimento real da pesquisa, mas que atrela, todos, a esta obrigatoriedade; um *status quo* dentro da universidade, uma vez que o regime de dedicação exclusiva e tempo integral, do qual todos querem participar, não poucas vezes com o intuito de exibir uma situação privilegiada, não implicando concomitantemente em assumir maiores responsabilidades em relação ao ensino e a pesquisa. Examine-se, ainda, a questão da matrícula por disciplina. Esta também cumpre a importante papel em toda a estratégia rigidamente pensada de poder e dominação, qual seja o esfacelamento de antigas estruturas, grupos e pessoas. Pode até ter havido maior economia com esta prática, mas, com muito mais força o que se conseguiu foi desfazer grupos de estudantes, que antigamente caminhavam juntos na sua vida acadêmica. Desta forma os movimentos estudantis esvaziaram-se, enfraqueceram, pois, eliminou-se uma das vias mais rápidas e importantes para o desenvolvimento do espírito de classe.

- De 1980 à década de 90 a desobrigação do Estado acentua-se mais para o ensino superior, uma vez que o Banco Mundial orienta que a educação básica seja responsabilidade daquele, pois é imprescindível para a organização do trabalho no mundo capitalista. Acontecem mudanças nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores humanos, uma vez que **o conhecimento e a informação passam a se constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico**. Concretiza-se a Constituição Federal de 1988.
- Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002): são frutos deste governo: A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei 9.394, o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Julga-se importante apresentar alguns elementos das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, chamadas por Cunha (2003) de normatização fragmentada (o que já se fez

menção no primeiro capítulo), sendo ela: o acesso aos cursos de graduação, o poder docente na gestão universitária, o Conselho Nacional de Educação, a avaliação e o formato institucional. Segundo Cunha (2003, p. 1) “... no campo do ensino superior, ...revela uma intensificação da privatização no período, assim como um deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor priva”, bem ao gosto do modelo neoliberal de educação.

Esse autor chama a atenção para o fato de que a reforma do ensino superior em curso naquele momento revelava que havia um modelo concebido em meados da década de 1980 e expresso pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Essa continuidade se explicou pela permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permitiu traçar um elemento linear entre os governos José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, a sentir-se mais fortemente no que se refere ao Ministério da Educação.

Como citado anteriormente, o Governo de Fernando Henrique Cardoso é responsável pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Com relação ao ensino superior essa é sua redação:

Da educação superior

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que v~\o sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Art. 44 A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

Art. 45 A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de recursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em desc credenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 52 As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Sinteticamente, seguem considerações sobre alguns aspectos da LDB/96:

- Poder do Estado no âmbito do ensino superior é re-assegurado mediante a dupla reconhecimento/credenciamento e avaliação;
- A avaliação do ensino superior contraria a proposta do governo de Fernando Henrique Cardoso e desloca o foco do institucional (PAIUB) para o individual (Exame Nacional de Cursos). O Decreto nº. 2.026/96 prevê os procedimentos para avaliação dos cursos e instituições: Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; Avaliação do desempenho individual das

instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; Avaliação do ensino de graduação por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise do resultado do exame Nacional de Cursos e Avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento. São procedimentos complementares, porém independentes. A conduzida por comissão externa à instituição e designada pela Secretaria de Educação superior, do Ministério da Educação. Essa Comissão precisará estar atenta para: Eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos da instituição; Adequação dos currículos dos cursos de graduação; Inserção da instituição na comunidade local e regional; Produção científica, cultural e tecnológica. A Comissão também levará em conta a auto-avaliação da instituição; A avaliação de curso promovida pelas comissões de especialistas; Os resultados dos exames nacionais dos cursos de graduação e a avaliação da pós-graduação (desenvolvida pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). Serão avaliados: A organização didático-pedagógica; A adequação das instalações física em geral; A adequação das instalações especiais (laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; A qualificação do corpo docente e as bibliotecas.

- Definição genérica da Universidade, contudo com requisitos bem específicos, relativos à qualificação (um terço com títulos de pós-graduação *stricto sensu*) e dedicação dos docentes (um terço com dedicação exclusiva);
- Abolição da universidade de campo e sua substituição pela universidade especializada por campo de saber;
- Autonomia não somente às universidades, mas também às instituições de comprovada excelência para o ensino ou a pesquisa (constatada através de avaliação do Poder Público);
- Detalhamento da autonomia da universidade (re-assegurou a possibilidade de criar e extinguir cursos, determinar o número de vagas de cada curso), este último elenco fundamental para a sintonia das instituições privadas com o mercado;
- Impedimento às instituições isoladas de ensino superior de criar e extinguir cursos, determinar o número de vagas de cada curso;

- Universidades públicas com regime jurídico especial, o que permitiria grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo e com relação ao emprego de recursos financeiros, contudo, por falta de definição deste regime jurídico, as universidades federais estão presas a um amontoado de regulamentos que dificultam suas administrações;
- Composição de órgãos colegiados deliberativos não somente nas universidades federais, mas em todas, estaduais, municipais, universitárias ou não. Para os colegiados que tenham a atribuição de elaborar e modificar estatutos e regimes, assim como escolher diretores e reitores das universidades a composição será de 70% de docentes (Lei nº. 9.192/95 que criou também o Conselho Nacional de Educação);
- Preservação do conflito gerado pela reivindicação de voto paritário ou censitário (pelos estudantes) e pela manutenção do processo de cooptação presente na escolha do nome pouco votado na consulta, por parte do titular do poder executivo;
- Introdução do tipo novo de curso, os cursos seqüenciais, contudo sem definição do que de fato são (a definição ficou a cargo do Conselho nacional de Educação);
- Omissão quanto ao vestibular, fazendo referência apenas a aprovação em processos seletivos, abrindo possibilidade de variados meios: como a releitura do proposto pela Universidade Brasília, o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), sendo seu resultado utilizado de forma parcial ou integral, dependendo da instituição de ensino superior;

Segundo Cunha esse silêncio eloqüente sobre o vestibular, deixa transparecer a intenção do governo em tornar o ENEM o principal mecanismo de seleção para a entrada no curso superior.

- Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em substituição ao Conselho Federal de Educação, dissolvido no Governo Itamar Franco por causa das denúncias de corrupção. O CNE tem as seguintes atribuições: funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do ministério; Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; Deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo MEC, com base na avaliação dos cursos; Deliberar sobre os relatórios encaminhados ao MEC sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidas por instituições de ensino superior, assim como a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias;

Deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; Deliberar sobre os estatutos das Universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal (as três últimas atribuições podem ser exercidas diretamente ou por intermédio dos homólogos estaduais). Os membros são escolhidos livremente pelo Presidente da República (metade até a dos 24), inclusive os dos natos os Secretários de Ensino Fundamental e do Ensino Superior. A outra metade é escolhida também pelo Presidente da República, mas a partir de uma lista selecionada por entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior;

Em análise feita por Cunha (2007, p. 9):

... Mas esse mecanismo de captação de indicações, que poderia vir a ser uma via de aperfeiçoamento na formulação de políticas e na administração dos sistemas de ensino, mostrou-se permeável ao privatismo, como no antigo CFE, no qual só a preferência do presidente valia. A Câmara de Educação Superior do CNE, na qual se debatem hoje os grandes interesses privados, acabou virando arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado.

O autor ainda afirma que isso é consequência da necessidade parlamentar de garantir base de apoio (votos), capazes de possibilitar a aprovação dos projetos do governo e, dessa forma os grupos privatistas se beneficiaram. Portanto, segundo o autor, ao término do octênio de Fernando Henrique Cardoso, o CNE tinha uma atuação tão vexatória quanto a do CFE do governo Itamar Franco. Enfatiza o fato de os membros do CNE naquela oportunidade terem se recusado à audiência pública da comissão de Educação da Câmara dos Deputados que investigava denúncias de irregularidades e tráfico de influências. Ou seja, o mesmo jogo de interesses que permeia toda a história da educação no Brasil. É importante salientar que em meio a todas essas questões, existiram e sempre existirão pessoas seriamente voltadas à busca de soluções para as reais necessidades do campo em que atuam.

Com relação à avaliação faz a seguinte colocação:

... a principal oposição ao *Provão* proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público. Por distintas razões, os estudantes das instituições públicas de ensino superior igualmente a rejeitam. Para eles a avaliação individual tem sido considerada um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já a UNE tem sido derrotada pelos próprios

estudantes, porque foi de apenas 4% o número de concluintes que boicotaram o *Provão*, em 1996, proporção esta que tem diminuído a cada ano. (p.12)

E conclui que:

... a linha principal de demarcação interna do ensino superior deixou de passar pela divisa entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade . Na prática, a divisa foi redefinida, paulatinamente no âmbito do Ministério da Educação, em especial no conselho nacional de Educação, espaço mais visível dos embates entre os protagonistas das distintas posições no campo do ensino superior...

O sentido das normas em processo de implantação foi o de estabelecer um capitalismo concorrencial, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixe de usufruir de condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as de qualquer outro setor econômico...

Em suma, verificou-se uma tentativa de estabelecer a ordem num setor tradicionalmente caótico- o das instituições privadas de ensino superior. No entanto, a impossibilidade de tornar eficazes os resultados da avaliação de cursos e de instituições mostrou que, também aí, o Governo F H C foi derrotado pelos grupos que lhe deram sustentação política em seus dois mandatos presidenciais. (p.17)

O governo Fernando Henrique Cardoso, através do trabalho da LDB trouxe importantes mudanças ao cenário da educação brasileira. Contudo, também é verdadeiro afirmar que é uma característica marcante desse governo o seu modelo neoliberal. E por ter-se várias referências sobre o neoliberalismo, é oportuno discriminá-lo melhor nesse momento, uma vez que as reformas que acontecem no ensino superior estão “banhadas em suas águas”.

Os elementos dessa ordem podem ser encontrados no âmbito da economia, educação e política. Com relação à política e educação (uma vez que já se fez referência à economia anteriormente) existem elementos que revelam o neoliberalismo de mercado.

Veja-se sucintamente a conceituação, origem, características e pensadores desse fenômeno a seguir:

- **CONCEITUAÇÃO:** Corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, defendendo a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica.
- **ORIGEM:** Surgido nas décadas de 30-40, no contexto da recessão, iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra, com o governo de Margareth Thatcher, e no início da década de 80, nos Estados Unidos, com o

governo Reagan. Seu surgimento remonta à crise de do modelo keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos da Thatcher e Reagan, as idéias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros, internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou BIRD.

- **CARACTERÍSTICAS:** Critica o paternalismo estatal e a crescente estatização e regulação social que atuam sobre as liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias do governo, pondo em risco a liberdade política, econômica e social. A liberdade econômica é tida como condição pra a existência das demais liberdades (política, individual, religiosa, entre outras). Desta forma o mercado é tido com princípio fundador, auto-unificador e auto-regulador da sociedade. Defende a economia de mercado dinamizada pela empresa privada, a liberdade total de mercado, o governo limitado , o Estado mínimo e a sociedade aberta, concorrência e competitiva. Opõe-se radicalmente às políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social e **educação**. São traços de um projeto político-econômico-social do neoliberalismo de mercado: desregulamentação estatal; abertura externa; liberação de preços; prevalência da iniciativa privada; redução das despesas e do déficit públicos; flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização nos mercados de trabalho; corte de gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios; supressão dos direitos sociais; programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização; cobrança dos serviços públicos e remercantilização dos benefícios sociais; arrocho salarial/queda do salário real.
- **PENSADORES:** LudWig Von Mises; Friedrich Von Hayek; Milton Friedman.

O fracasso desse modelo econômico e político, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), em seus países de origem não desencorajaram outros a segui-lo. Veja-se a América Latina que a partir da idéia de que os países que conseguiram juntar liberalismo e democracia representativa são os desenvolvidos, uma vez que sofreram transformações econômicas aliadas a

transformações políticas. Desta forma entendem os países subdesenvolvidos que é necessário voltar às tradições liberais para encontrar o próprio desenvolvimento econômico.

Tudo isso vem reforçado pelas orientações do Banco Mundial para o ensino básico e superior, aportado neste modelo. Todos estes elementos refletem desta nova ordem mundial: o avanço da tecnologia e a globalização. Estas requerem indivíduos com habilidade intelectuais mais diversificadas e flexíveis, principalmente quanto à adaptação às funções que surgem constantemente.

O Banco Mundial estimula o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade, principalmente nas universidades públicas, e a seleção pautada mais pelo desempenho, ou seja, seleção natural das capacidades. Para isso o banco requer que a educação seja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação, a investigação (pesquisa) avancem em direção a um enfoque sistêmico.

Nesse contexto as universidades atrelam-se ao novo processo produtivo com o objetivo de gerarem conhecimentos científicos tecnológicos tão necessários à competitividade das empresas no mercado global, favorecendo a formação de indivíduos mais adaptados às condições de vida profissional presentes neste novo contexto de sociedade.

A acomodação das universidades nesse contexto neoliberal e de globalização passa pela ótica economicista, pela adoção da filosofia da qualidade total (onde as próprias exigências com a produção científica e seus valores/conceitos repousam ternamente), ou seja, neotecnicismo, aplicada ao ensino superior.

Todos esses elementos não aparecem isolados na educação brasileira, mas compõem uma ordem bem firmada que busca através da auto-regulagem de mercado adequar-se. A própria expansão do ensino básico acompanhado da queda na qualidade (segunda metade do século XX), por exemplo, faz com que a elite brasileira, preocupada com o acesso de seus filhos ao ensino superior público leve os mesmos para escolas privadas que apesar de não possuírem a qualidade adequada, se encontram em melhores condições que as públicas. Isto faz com que o restante da sociedade perca seu grande aliado para cobrar a qualidade que falta às escolas que têm acesso.

Assim, essa elite brasileira passa a reivindicar respostas governamentais em relação ao ensino superior público e essas não tardam a chegar, basta que se observe as ações políticas que

passam a desenhar uma nova configuração para o ensino superior, principalmente nos últimos seis anos.

No Brasil a grande maioria de estudantes chega mais tarde ao ensino superior, isso porque ao longo de sua trajetória estudantil acumulam, muitas vezes mais de uma reprovação no ensino básico (o que reforça o pensamento de uma urgente reestruturação desse em termos de qualidade). Esses jovens têm a idade aproximadamente de 26 a 28, porque primeiro necessitam trabalhar e estabilizar-se para, então voltar a estudar. No entanto, as estatísticas oficiais apontam que o jovem brasileiro chega à universidade entre os 18 e 24 anos (isso é verdade apenas para um número muito pequeno de jovens, aqueles mais favorecidos economicamente) o que dá uma estatística de 10% de matrícula líquida (MEC). Contudo, quando comparado o número de matrícula bruta no ensino superior de 20% com o de matrículas líquidas 10%, aparece uma diferença de 10%. Isso acontece porque para as estatísticas brasileiras o corte está na idade entre 18 e 24 anos, ficando de fora todos aqueles outros que compõem essa outra realidade.

Observando a matrícula líquida, o Brasil encontra-se dentro das estatísticas internacionais, ou seja, pela definição do Banco Mundial, na média dos países com níveis intermediários de renda. Isso é um alívio quando se busca na memória que há pouco tempo a posição não era nada cômoda.

3.1 O Curso Superior de Educação Física

A discussão em torno dos cursos de EF, no Brasil, terá como base parte do trabalho de mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, cujo tema foi “A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada: Construção mediada pelos aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais”, de Silva (2005). Na busca da compreensão da formação do professor de Educação Física passa-se a identificar desde os Cursos Técnicos, a escola superior de EF, a Primeira Escola de Caráter Civil e o caminho da EF até chegar a curso superior.

A formação profissional, ao longo da história, no Brasil, tem passado por diversos processos de mudanças. A formação em EF não ficou alheia a estes movimentos, até porque a própria busca de identidade, na área, foi situando-a diferentemente, a cada novo passo.

Isso fica claro quando se observa as primeiras organizações para a formação de profissionais na área da EF, como no caso da estruturação de suas primeiras escolas, no Brasil.

A partir do exposto por Públio (1998), o início se deu a partir de:

- **Cursos Técnicos**

1902 – Instituição da Escola de Espada, Sabre e Florete no Quartel da Luz, sobre a orientação do 1º Tenente Pedro Dias de Campos, com a participação de militares e jovens universitários da universidade paulistana.

1906 – Criação da Escola de Educação Física pelo governo do Estado de São Paulo, sobre a orientação da Missão Francesa;

1910 – Criação do Curso de Esgrima e Ginástica, sobre o comando do Capitão Delphin Balancier, da Missão Francesa.

1910 – Escola destinada à preparação de especialistas em EF militar, criada pela Força Pública do Estado de São Paulo (atualmente Polícia Militar).

1925 – Fundada a Escola para Preparação de Monitores, mantida pela Liga de Esportes da Marinha.

1931 – Criação do Curso Especial de EF, em Pernambuco.

1933 – Surgimento da Inspetoria de EF do Espírito Santo.

1934 – Curso semelhante ao do Espírito Santo.

Posteriormente organizou-se a Escola Superior de Educação Física, cujo Regulamento de Instrução Física Militar, aprovado pelo Decreto nº 784, em 1921, é organizado e orientado pela Missão Francesa. Um ano depois, o antigo Ministério da Guerra criou o Centro Militar de Educação Física. Esse foi reorganizado em 1930 e passou a admitir a matrícula de civis em seus cursos.

Contudo, a partir do Decreto nº 23.252, de 1933 este Centro Militar foi transformado em Escola de Educação Física do Exército. Essa escola foi o germen do 1º curso superior de EF. Isto aconteceu através do Decreto-Lei nº 1.123, de 1939, na Universidade do Brasil.

A primeira escola de caráter civil teve início em 4 de agosto, de 1934. Recebeu o nome de Escola Superior de Educação Physica.

A partir de 1975 passou a ter sede própria no campus da Cidade Universitária da Universidade São Paulo.

Sobre a orientação da Missão Francesa, a EF de então ensinou aos monitores, militares e estudantes: O Ballet da Escola de Joinville – I – Pont; o Box Savat; o Jogo de Bastão; a Esgrima Ornamental; a Ginástica Sueca da época, realizada em demonstrações conjuntas (pirâmides humanas, força conjunta em duplas e trios, ginástica em aparelhos com barra fixa, paralelas, cavalo com arções, argolas em balanço) e a Esgrima de baionetas.

Os maiores representantes da Ginástica de Solo em Aparelhos, em São Paulo, entre 1945 e 1955 foram a Escola de Educação Física da Força Pública, o Clube Ginástico Paulista e a Associação Cristã de Moços.

Todo este percorrer por diferentes momentos deixa caracterizado que a formação em Educação Física de então esteve restrita ao Método Francês e à Calistenia (introduzida na América do Sul pela associação Cristã de Moços).

Contudo, algumas mudanças já podem ser percebidas quando o Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo (1951) iniciou em Santos os Cursos Internacionais de EF. Nesse período estiveram aqui professores estrangeiros, tais como: Curt Johnson (sueco), introduzindo a ginástica balanceada; Nestor Ybarra e Nelly Ybarra (uruguaios), com a ginástica de solo; Gerhard Schmidt (austríaco), com o Método Natural Austríaco; Alberto Dallo (argentino), e a ginástica geral; Auguste Listello (1952), com sua EF Desportiva Generalizada. Essa foi idealizada por Maurice Baquet, do Instituto de Esportes da França e, no Brasil, revolucionou o ensino.

Através da influência da EF Desportiva Generalizada, os jogos desportivos ganham força, preconizando que o trabalho deveria ser executado não por obrigação, mas pelo prazer e o professor poderia educar melhor por meio de atividades físicas.

A iniciativa desses cursos internacionais de EF foi do professor Antônio Boaventura da Silva, Diretor técnico do Departamento de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo.

Portanto, não é difícil atribuir a formação do professor de EF aos métodos oriundos do meio militar com o objetivo de proporcionar o adestramento físico para fins militares, através de

um código disciplinar baseado na hierarquia de posições. A avaliação punitiva serviu para corrigir distorções.

Esses métodos foram balizadores da formação do técnico em Educação física e depois do professor de EF e, através da Portaria Ministerial nº 70, do Ministro da Educação e Saúde Pública, o Regulamento Geral de Educação Física (Método Francês) foi (im)posto às escolas.

Os métodos ginásticos e desportivos generalizados que se fizeram presentes na formação do profissional de EF e conduzidos à escola, foram representativos da visão dualista de homem. Tudo isto influenciou na forma de ensinar deste professor, fruto de uma abordagem comportamentalista e de alta diretividade.

Os técnicos formados nas primeiras escolas de EF foram os professores que assumiram disciplinas nos primeiros cursos superiores de Educação Física. O que se viu foi uma EF desvinculada, descontextualizada e validada pedagogicamente para todos os contextos, para todos os homens (sãos). Sim, porque até então os cursos não faziam referência à pessoa em condição de deficiência.

Santin (1980), refletindo sobre a EF levanta a questão da identidade e autonomia referente à área, perguntando se essa ficaria sempre como mediadora ou instrumento para se chegar a valores maiores.

Medina (1983) é outro pesquisador que fez reflexões sobre o nível de formação em EF apontando para sérios problemas com relação aos alunos do 1º ao último ano de escolas de EF: Semi-alfabetizados; Desconhecedores sobre o que se propõe a disciplina EF; Descrente do valor da fundamentação teórica e sua relação com a prática; Visão de EF Esporte; Competitivista com ênfase no resultado e vitória; Visão individualista em detrimento de uma visão social do processo educativo, além de uma consciência ingênua.

As discussões em torno da formação do professor e profissional de EF de cunho humanista também se fizeram presentes e foram esboçadas através da Resolução nº 03 de 16 junho de 1987, do Conselho Federal de Educação, onde inclui na formação geral do futuro professor de EF, áreas de conhecimento de cunho humanista, assim como, no Congresso Mundial da Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física (AIESES), realizado em Madri (Espanha), em junho de 1988.

Todas essas constatações e suas discussões levaram a uma série de reflexões e algumas se converteram em propostas. Um exemplo é a de Mariz de Oliveira (1988), direcionada ao Departamento de Organização e Aplicação Desportiva da Escola de Educação da USP. Nessa proposta enfatiza a necessidade de preparação específica de profissionais para as diversas funções. Desta feita a formação em Bacharelado seria diferenciada da formação em Licenciatura.

Tojal (1994) comentando sobre a crise da EF no Brasil e sua relação sobre a natureza, a formação, o objeto de estudo da EF, afirma que esses ainda não representavam aspectos relevantes entre a maioria dos profissionais e isso deixava ainda mais confusa a situação da formação profissional. Contudo, reconheceu o início de um processo de reflexão e debates em torno da questão que se acentuava e desenvolvia a partir da década de 70. Esse mesmo autor, referindo-se ao grande aumento de número de escolas de EF (68-75), afirma que isto forçou a queda da qualidade de ensino, pois essas instituições absorveram pessoal docente sem os requisitos mínimos necessários para exercer as funções docentes.

A formação em EF foi discutida também por Hunger (1995). Em sua abordagem a autora analisa o depoimento de 25 professores de cursos superiores de EF. Esses relatam sobre sua própria formação e a formação que promovem a seus alunos. Sintetiza-se alguns pontos interessantes destes depoimentos sobre a formação de que são frutos:

- 60 – EF Arte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência da área médica (os médicos lecionavam as disciplinas biológicas) e do professor de ginástica (parte prática); Preocupação dos cursos com a Educação física profissão; Relação teoria prática inexistente; Disciplinas teóricas (psicologia, biologia e pedagogia) dissociadas da Educação Física; ausência de reflexão teórica; Aulas teóricas descritivas, sobre a voz de comando da seqüência pedagógica.
- 70 – EF Esporte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência do esporte de auto-rendimento; EF como atividade de formação de atletas com disciplinas curriculares com excessiva carga horária de disciplinas esportivas; Ausência de fundamentação teórica (precária) ligada às disciplinas biológicas e às pedagógicas obrigatórias da licenciatura e dissociada do cotidiano da EF; Ausência de reflexão sobre a EF.
- 80 – 90 – EF a procura de sua identidade / EF Ciência; Formação relacionada ao conceito de saúde, mas já com deslocamento do biológico para o cognitivo; Concepções trazidas

do exterior pelos professores que retornavam de seus doutoramentos: formar o cidadão, autonomia, o mais importante é o sistema cognitivo que controla o sistema biológico.

Com relação à formação de seus alunos demonstram:

- Falta de consenso sobre o que a EF é: Ciência? Ciência em desenvolvimento? Profissão?;
- Falta de diálogo entre pensadores da EF (cada qual mantinha-se em posição estanque);
- Crença em uma EF eminentemente prática que, naquele momento começava a se preocupar com questões teóricas.

A autora conclui que não se havia construído “um novo bloco histórico, porque não existe hegemonia de pensamento, ou seja, não existe clareza de entendimento sobre a área” (1995, p. 111).

A formação ao nível de 3º grau em EF tem sido alvo de inúmeras críticas e objeto de um amplo processo de discussão. Dessa maneira algumas formas de organização vêm sendo adotadas e/ou substituídas por outras. Por exemplo, o Parecer nº 894/1968 e a Resolução nº 69/1969 fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, com uma estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação:

- Básica – de cunho biológico;
- Profissional – de cunho técnico;
- Pedagógica – de acordo com o nº 672/1969.

Representou uma formação “bivalente”, servindo tanto ao professor de Educação Física com licenciatura plena, assim como à formação do técnico desportivo, nesse caso através do acréscimo de mais duas matérias desportivas.

Contudo, esse tipo de formação logo tornou-se ultrapassada, sendo necessário buscar nova forma de organização.

Dessa maneira inúmeros fóruns realizaram-se para discutir esta questão (Rio de Janeiro, 1979; Florianópolis 1981; Curitiba 1982 e São Paulo 1984). O produto final desses fóruns foi materializado através do anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação. Esse propunha a superação do currículo mínimo para uma maior autonomia e flexibilidade confiada a cada IES, afim de que pudessem elaborar seu próprio currículo, ajustando-se às peculiaridades regionais e políticas, além do interesse da comunidade escolar, tanto no plano docente, quanto no discente (Parecer nº 215/87).

O ponto de referência que merece ser observado sendo de suma importância em todo esse movimento em busca de soluções para a formação em EF foi a aprovação do Parecer 215/87 e da resolução nº 03/87. Estes trouxeram normas sobre a graduação plena em Educação Física:

- A característica;
- Mínimo de duração, e
- Mínimo de conteúdo.

Com a Resolução 03/87, além da licenciatura plena, surge um novo tipo de formação – o bacharelado.

Essa resolução também é mais flexível e em seu artigo 3º, § 4º possibilita à IES:

- Estabelecer os marcos conceituais;
- Os perfis profissionais desejados;
- Elaborar ementas;
- Fixar a carga horária para cada disciplina e sua denominação, e
- Enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

A Resolução 03/87 estabelece ainda que os currículos plenos para os cursos de graduação em EF deveriam organizar-se em dois núcleos: Disciplinas de Formação Geral, onde seriam consideradas áreas de conhecimento de cunho humanístico – conhecimentos filosóficos, do ser humano, e da sociedade; Disciplinas de Aprofundamento de conhecimento ou de cunho técnico – conhecimento técnico.

Dessa forma a Resolução 03/87 afina-se (pelo menos aparentemente) às aspirações esboçadas tempos depois na LDB da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que assegura ao Ensino Superior (ES) maior flexibilidade na organização curricular dos cursos.

Contudo, algumas considerações são necessárias. Segundo Mendes (1997), esta Resolução possui pontos de continuidade em relação à Legislação anterior, sendo esses os destacados pelo autor:

1. Formação do profissional para atuar na área (Licenciatura Plena e em Bacharelado), sendo que a licenciatura recebe maior ênfase. Dessa forma o autor afirma que embora a formação aqui seja direcionada para o magistério de 1º e 2º graus (ensino formal), não exclui a atuação desse profissional na educação não formal. Já o bacharelado, assumindo as funções do antigo técnico de desportos, atuaria na educação não formal.

2. Tempo mínimo de duração do curso de 4 a 7 anos (sendo que anteriormente com a Resolução nº 69/69 era de 3 a 5 anos), com 2.880 h/aula, distribuídas da seguinte forma, deixando clara a disparidade de quantidade elevada entre as disciplinas: aprofundamento, 20%; áreas humanas/filosófica/sociais, 32% e área técnica, 48%.
3. Pesquisa na graduação visando a pós-graduação como avanço subordinado à busca de legitimação da Educação Física no campo acadêmico.
4. Flexibilidade do currículo (sugestão de conteúdo não obrigatória) contudo, através dos discursos oficiais legitimados.

A Resolução 03/87 para a EF representou um marco divisor. Esta trouxe à luz do currículo questões referentes à PCD, sugerindo a inclusão dos conhecimentos produzidos nesta área. Isso foi possível porque o cunho humanista ganha ênfase junto às reflexões no campo educacional.

O Caminho para a Formulação das Diretrizes Curriculares (DC) em Educação Física e o Trabalho da Comissão de Especialistas (COESP – EF) acaba sendo favorecido com as inquietações provenientes da 03/87, uma vez que suas orientações não representam um fim em si mesmas. E é assim que novas necessidades levaram a maiores reflexões. Dessa forma e resultado das pressões de grupos de professores das mais variadas áreas, a Câmara Superior do CNE delibera sobre as DC propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação através da Lei nº 9.131/95. Isso foi responsável por um amplo processo de reestruturação da concepção e organização curricular dos cursos superiores que haviam sido formulados sobre a orientação da legislação revogada por meio da Lei 9.394/96 devido sua caracterização inflexível, e devido à fixação detalhada dos mínimos curriculares, provocando assim a crescente diminuição da liberdade concedida às IES para organizarem suas atividades de ensino.

Nesse sentido o Parecer CNE/CES nº776/97 apresentou orientações para as DC, enfatizando que estas deveriam conter em cada área do conhecimento, saber ou profissão.

Para isto deveriam promover no estudante suas capacidades de desenvolvimento: intelectual e profissional autônomo e permanente. Enfatizou ainda a necessidade de induzir a implementação de programas de iniciação científica onde fosse possibilitado o desenvolvimento da criatividade e análise crítica, incluindo dimensões éticas e humanísticas, orientando para a cidadania.

Esse parecer afirmou que os cursos de graduação não podem servir apenas como instrumento de mera transmissão de conhecimento e informação, e sim proporcionar uma sólida formação básica, a fim de que esse aluno, egresso ao mercado de trabalho esteja apto a adaptar-se às rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Para a efetivação de todos esses objetivos foi criada a Comissão de Especialistas (COESP) vinculadas à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) para que estas sistematizassem, debatessem e definissem as propostas de DC encaminhadas ao CNE para análise de mérito decisões cabíveis.

A COESP – EF que foi designada pela SESu/MEC decidiu preservar as linhas gerais da Resolução nº 03/87 através de processamento das reformulações decorrentes das contribuições de 24 IES e dos trabalhos acadêmicos que avaliaram direta e indiretamente os efeitos daquela resolução.

Dessa forma uma proposta preliminar de DC para os cursos de graduação em EF passou a ser analisada, criticada e formulada a partir de reuniões em diferentes estados federativos e com a participação de dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs – EF), dirigentes de entidades científicas como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dirigentes dos cursos de graduação em EF, além de especialistas e pesquisadores da área sobre formação acadêmico-profissional.

A proposta de DC para os cursos de EF foi sistematizada no final de 1999 e encaminhada ao SESu/MEC e posteriormente ao CNE. Essa preconizava a formação do graduando a partir de dois núcleos de conhecimento:

1. Conhecimento Identificador da Área - a) Núcleo de Formação Básica: Conhecimento sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimento sobre o Corpo Humano Seu Desenvolvimento e Conhecimento Científico-Tecnológico. b) Núcleo de Formação Específica: Conhecimento sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimento Didático Pedagógico, e Conhecimentos técnico-Funcionais Aplicados.
2. Conhecimento Identificador do tipo de Aprofundamento: Conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campo da docência em Educação Básica/Licenciatura, do

treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes.

As IES poderiam, a partir dessa estrutura de conhecimento, propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, assim como definir o elenco de disciplina do currículo pleno, levando em conta as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

Quando a proposta de DC para os cursos de EF, em sua versão definitiva foi encaminhada, o CNE propôs modificações na política e concepção de organização e de formação dos profissionais de Educação, aprovando a Resolução sobre os IES (Resolução CNE/nº01/1999) e o Parecer sobre as DCN para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº.009/2001).

Isso atingiu a formação do professor e profissional de EF no sentido de maior terminalidade e integridade em relação ao Bacharelado, enquanto projeto específico. Dessa forma exigiu-se a definição de currículos próprios da Licenciatura diferenciados do Bacharelado e da antiga formação de professores caracterizada como 3+1 (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

Para efetivar ações o CNE (2001) convocou audiências públicas com o objetivo de fazer reformulações a partir das orientações estabelecidas nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) já vinha organizando fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de formação em EF. Sendo assim utilizou-se desse canal para construção de propostas, objetivando subsidiar a construção das DCN para os cursos de EF. É assim que em cada fórum regional coordenado pelos dirigentes do sistema CONFEF/CREFs foi construída uma proposta relativa às DC. Contudo, os estados do Rio de Janeiro optaram por reformulações a partir do trabalho desenvolvido originalmente pela COESP - EF e do Rio Grande do Sul que discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado defendeu a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução nº 03/1987.

Muitos foram os encontros em torno da estruturação de propostas de DC para o curso de EF. Em Campinas, por exemplo, e com a contribuição do CBCE e de dirigentes e especialistas de diferentes IES e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de EF, analisou-se as propostas de DC desenvolvidas pela COESP – EF e a desenvolvida através dos fóruns pelo

Sistema CONFEF/CREFs, com posterior encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada a partir daquela sistematizada pela COESP- EF.

Após todo esse percurso e através da aprovação do parecer do relator Conselheiro Carlos Alberto Serpa pela Câmara de Educação Superior em 2002 com a designação de Parecer CNE/CES nº 138/2002, houve a homologação pelo Ministro da Educação, definindo as DCN para os cursos de graduação em EF.

Contudo, em julho de 2002, o Conselheiro Federal de Educação Física organizou o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de EF. Desse encontro participaram aproximadamente 90 pessoas (dirigentes, representantes e especialistas) que redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado. Dessa forma uma nova COESP – EF foi nomeada pelo Ministro de Estado de Educação (Portaria nº 1.985 – DOU de 21/07/2003).

Essa nova Comissão recebeu a tarefa de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento”. Essa mobilização objetivou sistematizar uma nova proposta de DC para a área que estivesse voltada para os reais interesses daquela comunidade, levando em consideração as críticas apontadas para superação das divergências manifestas.

A nova Comissão foi composta por:

1. Dois representantes da área de EF na SESu;
2. Um representante da COESP – EF do INEP;
3. Um representante da Comissão do Sistema CONFEF/CREFs, e
4. Um representante do CBCE.

A dinâmica escolhida para a reformulação partiu de um documento elaborado por um Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério do Esporte, além de especialistas de diferentes IES. Esse documento continha críticas e uma proposta alternativa ao Parecer CNE/CES nº138/2002.

Para refletir sobre essa proposta organizaram-se várias reuniões no decorrer do ano de 2003. Dessas participaram diretores, coordenadores e representantes dos cursos de graduação em EF dos seguintes estados:

1. Espírito Santo, dia 19/05;
2. Rio de Janeiro, dia 22/05;

3. Alagoas e Sergipe, 07/06;
4. Rio Grande do Sul, dia 23/06;
5. Minas Gerais, 24/06;
6. São Paulo e Distrito Federal, reunidos na cidade de São Carlos, dia 16/07.

E ainda:

1. Minas Gerais, Rio Grande do sul e Santa Catarina, dia 16/08;
2. Paraná, dia 28/08;
3. Pará, dia 08/09;
4. Congresso Brasileiro de ciências do Esporte, dia 15/09;
5. Pernambuco, dia 30/09;
6. São Paulo (cidade de São Bernardo do Campo), dia 08/10;
7. São Paulo (cidade de São Caetano do Sul), dia 27/10.

Em Minas Gerais (fórum de São Lourenço com a definição das DC) foi criado o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDESEF-BR), o qual debateu e apresentou sugestões à proposta substitutiva da Resolução que estava sendo trabalhada pela COESP-EF, aprovando a versão aprimorada do documento.

Finalizando todo esse processo de construção foi realizada em Belo Horizonte, nos dias 10 e 11/11, uma última reunião envolvendo os integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF-BR e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional em EF, onde foram definidas as DCN para os cursos de graduação em EF, em nível de 3º (plena).

Dessa forma o CNE realizou audiência pública em 15 de dezembro de 2003 e através do grupo de assessoria criado com as diversas entidades acadêmicas e profissionais constrói um consenso em torno das DC para o curso de EF.

Como resultado de todo esse caminhar o CNE, através da Câmara de Educação Superior (Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004), institui as DCN para os cursos de graduação plena em EF, assim como estabelece as orientações específicas para a Licenciatura Plena daquele curso para Professores da Educação Básica.

As DC definem em seu Art. 3º a EF como “área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional” e cujo objeto de estudo é “o movimento humano”. São conteúdos da EF as diferentes formas e modalidades:

- Do exercício físico;

- Da ginástica;
- Do Jogo;
- Do esporte;
- Da luta/arte marcial;
- Da dança;
- Da prevenção de agravo da saúde;
- Da 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;
- Entre outros campos que possam oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Essas DC legitimam a autonomia das IES em seu Art. 5º, determinando que estas “devem pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física” cuja concepção abranja as “competências de natureza político-social, ético-moral e técnico-profissional” (Art. 6º). E ainda, no Art. 7º, quando delega poder de:

...organização curricular do curso de graduação em educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. (CNE. Resolução CNE/CES 7/2004, Diário Oficial, p.18)

Com relação ao tipo de formação as DC apontam para “... generalista, **HUMANISTA** e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” Art. 4º.

A diversidade vê-se contemplada no Art. 7º, § 4º, onde está determinado que:

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 abordados no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Para que essas questões sejam levadas a termo, as DC reconhecem as dimensões de conhecimento abaixo, alocadas em dois grupos de formação:

1. Formação ampliada que contempla as dimensões do conhecimento ligadas à relação ser humano-sociedade; biológico do corpo e produção do conhecimento científico e tecnológico.
2. Formação específica que contempla os conhecimentos identificadores da Educação Física – culturas do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógica.

Notoriamente clara e concisa em sua redação, as DC dispõem sobre o campo de ação do profissional, assim como sobre as competências e habilidades, finalidades e perspectivas de suas intervenções, garantindo autonomia (desde que atendam aos mínimos estabelecidos nessas diretrizes) e liberdade às IES. A partir da instituição dessas diretrizes o bacharelado deixa de ser uma terminalidade na formação do profissional de EF, passando a existir a Graduação plena (Profissional em EF) e a Licenciatura plena (professor de EF).

É através desse contexto interativo e aliado a movimentos internacionais que o governo posiciona-se iniciando uma reestruturação nos cursos superiores. Inicialmente a Portaria nº. 1793, de 12/94 do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, atendendo a Medida Provisória nº. 765/12/94, recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos: éticos-políticos-educacionais da **Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais** (embora já se discutisse a inclusão) nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social nos demais cursos superiores, de acordo com suas necessidades. Essa Portaria reforça a 03/87 que sugere a inclusão de disciplina referente a PCD nos cursos superiores. Contudo, e como resultado de todo esse caminhar que o CNE, através da Câmara de Educação Superior (Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004), institui as DCN para os cursos de graduação plena em EF, alocando permanentemente no currículo desse curso a disciplina EFA, ou com nomenclaturas sinônimas.

3.1.1 Contribuições da Educação Especial para o Desenvolvimento da Educação Física Adaptada (EFA)

As raízes da EFA encontram-se nas atividades curativas ou exercícios terapêuticos desenvolvidos na China entre 3000 e 2500 a.c., onde existia a crença de que os exercícios,

massagens e banhos eram preventivos, terapêuticos e serviam para aliviar distúrbios físicos e doenças (CLARKE et al, 1978; SEAMAN & DE PAUW, 1982; ADAMS et al, 1985).

Conforme Adams et al (1985) é possível observar :

- Na Grécia – Heródico, 480 a.c. foi o primeiro grego a escrever sobre ginástica médica, para corrigir fraquezas dos corpos de seus alunos.
 - Hipócrates, ‘Pai da Medicina’, escreveu vários livros sobre exercícios. Foi um conhecedor da cinesiologia (prescrevia a marcha rápida como forma de reduzir a obesidade).
- Em Roma – Mercurialis, escreveu o primeiro livro moderno sobre o exercício terapêutico ‘De Arte Gymnástica’.
 - Galeno, filósofo e estudante de medicina serviu como médico aos atletas romanos. Seu livro ‘A higiene’, enfatiza os valores do exercício.
 - Aurelianos, defendia o uso de polias e pesos em terapias. Sugeriu exercícios de preensão para pacientes artríticos.

São precursores de idéias que direta ou indiretamente trouxeram a EF para a Educação Especial:

- John Lock (1690) – Inicia outro momento histórico que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema ‘A experiência é o fundamento de todo o saber’;
- Rousseau (1754) – Seguidor de Lock, enfatiza a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência;
- Itard (1800) – Ressalta a importância da individualidade na aprendizagem;
- Séguin (1846) – Em seu método aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e Estados Unidos.

Outros como Pestlozzi e sua didática natural e Montessori que prossegue com os trabalhos de Itard e Séguin e os transforma em método educativo também participam e colaboram nessa construção.

As culturas européias influenciaram o desenvolvimento da EFA em vários momentos com a ‘Ginástica Médica’ onde acreditava-se que o exercício era a melhor medicina.

No século XVIII foram desenvolvidas terapias recreativas e esportes para pessoas portadoras de deficiências na Europa.

Contudo, pode-se considerar como nascente de uma educação para a PCD, a Educação Especial, o final do séc. XVIII e o início do séc. XIX com a institucionalização especializada dos indivíduos em condição de deficiência. São características dessa época:

1. Preocupação da sociedade em prestar apoio (assistencialismo) ao deficiente;
2. Idéia de proteção à pessoa “normal da não normal”;
3. Idéia de proteção ao deficiente com relação à sociedade;
4. O deficiente fica segregado, discriminado;
5. Abrem-se escolas fora das povoações;
6. Séc. XIX – criação de escolas especiais para cegos e surdos;
7. Início do atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

Durante a era das instituições alguns estudiosos tornaram-se celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Pereira, Galton, Binet, Montessory, Decroly, Georgs, Deinhart e Heller.

No Brasil, início da colonização, entre os indígenas, era raríssimo encontrar pessoas com mau formação congênita. A deficiência de origem congênita ou como consequência de doenças incapacitantes não existia, pois, segundo o historiador Silva (1986) nos casos congênitos as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento.

Com relação à população branca, a cegueira noturna, raquitismo, beribéri e outras eram resultantes da carência alimentar. Os grandes números de escravos mutilados, inválidos eram em decorrência dos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho.

As primeiras instituições brasileiras para atendimento de deficientes foram construídas por ordem de D. Pedro II (1854), são elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (para ex-combatentes mutilados na guerra).

No entanto, a medicina (de reabilitação) brasileira ainda não era capaz de atender às necessidades da população.

Já na década de 30 o Brasil viveu, fruto de uma doutrina militar e higienista, uma forte discriminação baseada na eugenia da raça. A portaria ministerial de nº 13, de 1 de fevereiro de 1938, combinado com o Decreto de 21.241-38 proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico os impedia permanentemente das aulas de Educação Física.

Nem mesmo a proclamação de que todos são iguais perante a lei, pela Constituição de 1969 garantiu uma real preocupação do estado brasileiro com relação às PCD.

Segundo Carmo (1991, p. 32-33), os principais decretos e leis produzidos e voltados para os “deficientes” relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987, no Brasil, são:

1. Decreto-Lei 4.818, de 8 de outubro de 1942, que estabelece a “prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente”.
2. Decreto nº 044236 de 1 de agosto de 1958. “Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais”.
3. Decreto nº 048252/60 e Decreto nº 072424/73 determinam a “criação da campanha nacional de reabilitação do deficiente físico”.
4. Lei 004613, de 2 de abril de 1965: “isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais ficam impossibilitados de utilizar os modelos comuns”.
5. Decreto nº 057654, de 20 de janeiro de 1966, Art. 109: “são isentos do serviço militar: 1) por incapacidade física ou mental definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço”. Serão consideráveis irrecuperáveis para os serviços militares os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanadas ou removíveis com o desenvolvimento da ciência.
6. Decreto Lei nº 001044, de 21 de outubro de 1969: “dispõe sobre o tratamento excepcional para alguns portadores das afecções que indica tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoas deficiente”.

Ainda em 1969, o parágrafo 1º do Artigo 153 da Constituição brasileira, estabeleceu que: “todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas”.

7. Resolução nº 000492, 21 de março de 1975: “dispõe sobre a concessão de carteira nacional de habilitação aos portadores de deficiência auditiva”.

8. Emenda Constitucional nº 000012, de 10 de outubro de 1978: altera a Constituição Federal Art. Único. “É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante”:

- Educação Especial gratuita;
- Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

- Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos;

3. Decreto nº 084919, 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das pessoas deficientes. Esse decreto vem para atender uma solicitação da Organização das Nações Unidas - ONU, que estabeleceu em 1976, que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiência em todo o mundo. Esse ponto foi muito importante para a pessoa em condição de deficiência no Brasil e para países em desenvolvimento.

É bom lembrar que no século XX acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com o conseqüente aumento de clientela também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria. Uma vez que a escola houvera sido pensada para a “normalidade” o que fazer com as crianças que não aprendiam? Para atender a essa parcela estudantil surge uma pedagogia diferenciada - a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Assim, escolas especiais multiplicaram-se de acordo com as diferentes etiologias e, com elas os rótulos às crianças que delas necessitavam.

Essas escolas estavam separadas do ensino regular, com programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral. O profissional de Educação Física, quando fazia parte da equipe de atendimento, (fato raro, uma vez que as questões de verbas fizeram priorizar o médico, a fonoaudióloga, entre outros, em detrimento daquele) tinha também ele uma função terapêutica, uma vez que naquele ambiente buscava-se, na maioria dos casos a reabilitação, pois no início a PCD era vista como doente, mesmo no ambiente escolar (especial ou regular).

No entanto, esse tipo de escola segregada passa a receber inúmeras críticas através das associações de pais. Assim, estende-se por toda Europa e América do Norte o conceito de normalização e o Canadá publica em 1972 o primeiro livro sobre esse assunto.

As práticas segregadoras são substituídas por práticas e experiências integradoras. Com isso PCD passaram a ter apoio em escolas regulares bem como escolas de Educação Especial, além de

modalidades intermediárias de intervenção entre aulas numa escola regular e numa escola especial.

Portanto, a PCD deixa de estar reclusa em instituições afastadas do meio social mais amplo, já no final da década de 80, momento em que a Educação Física inicia todo um movimento em busca de sua identidade.

Esse fato exige mudanças na estrutura educacional, desde as referentes à estrutura física, como àquelas ligadas à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas. Inclusive do professor de Educação Física.

A partir dos anos 90 o conceito de integração escolar para todos cede espaço à inclusão. Esse novo conceito pretende garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. É dessa forma que a Educação Física vê-se “nua” em termos de conteúdos que dêem conta dessa nova clientela que adentra a escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.

É notório o fato de que a chegada das PCD à escola, quer seja na época da integração, décadas de 70, 80 e início de 90, bem como na inclusão, de 95 para os anos atuais, provocou visibilidade para o fato de que a Educação Física escolar deveria dar conta de intervir junto a essa parcela de pessoas que até então não havia tido contado com a atividade física sistematizada. Diz-se sistematizada, porque muito embora a escola regular ou a instituição especial não possibilitasse o acesso à Educação Física, algumas dessas pessoas já a praticavam para além dos muros escolares, em brincadeiras, como: pular corda, futebol, pega-pega, entre outras.

Com relação à Educação Física é relevante citar um documento que mobilizou forças internas a fim de buscar consonância com os discursos resultantes das conferências internacionais, a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978. Essa apresentou sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento às PCD, e em seu preâmbulo acentuou que:

O exercício efetivo dos direitos de todo homem depende em grande parte das chances oferecidas a cada um de desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, intelectuais e morais, e que, em consequência o acesso de todo ser humano à educação física e aos desportos deve ser assegurado e garantido a todos. Os programas

devem dar prioridades aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade e a sua prática é indispensável na expansão da personalidade, qualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis.

Estabeleceu em seu Art. 1º: A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...). Essa Carta também fez alusão à diversidade, quando em seu Art. 3º e preâmbulo disse que:

Os programas de educação física e dos desportos devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos participantes, bem como das condições institucionais, culturais, sócio-econômicas e climáticas de cada país. Tais programas devem dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos no seio da sociedade.

Há diversos métodos de formação e de educação existentes no mundo, mas, a despeito das diferenças de estruturas desportivas nacionais aparece nitidamente que a educação física e os desportos vão além do simples desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano.

Reforçando a idéia de que a PCD tem direito à prática da educação física, seu Art. 1º, item 1.3 previu:

Condições particulares devem ser oferecidas aos jovens, inclusive à crianças em idade pré-escolar, às pessoas idosas e aos deficientes, a fim de permitir o desenvolvimento integral de sua personalidade, graças a programas de educação física e de desportos, adaptados à suas necessidades.

Nesse contexto surge a Educação Física Adaptada (EFA) como uma sub-área da Educação Física cujo objetivo de estudo é a atividade física para as pessoas em condição de deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo.

Para as pessoas em geral e as PCD a EFA não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos. A EFA passa a ser vista como veículo de promoção para PCD. Promoção no sentido de crescimento, tendo em vista, a ampliação de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psico-motor, e psico-social.

Contudo, dentro da Educação Especial e do Desporto Adaptado a EFA antecede, no Brasil, a formação do professor de EF. Isso quer dizer que antes de as universidades oferecerem a disciplina educação física adaptada alguns profissionais de EF já vinham, através das exigências

práticas do dia-a-dia da profissão desenvolvendo o fazer. Esses profissionais, em sua maioria, estavam ligados a instituições de reabilitação. Logicamente que as dificuldades encontradas foram muitas e a precariedade do trabalho desenvolvido espelhava a falta de embasamento teórico-filosófico. “... as pessoas portadoras de deficiência têm direito à prática da educação física e dos desportos, na medida idêntica ao direito que possuem as pessoas então consideradas normais...”. Araújo (1998).

Para compreender essa situação, basta que se volte o olhar no tempo. Nos anos que vão de 1920 a 1950, onde Educação Física Corretiva desenvolveu-se separadamente da Educação Física. Em 1952 surge o conceito de Educação Física Adaptada, englobando aquela. Isso ocorreu porque inicialmente a atividade física proposta por aquela esteve ligada ao fim da II Guerra Mundial, onde as pessoas mutiladas buscavam uma reabilitação que acabou sendo possível e complementada através do esporte adaptado.

Na Inglaterra, em 1944, Sir Ludwig Guttman (neurologista e neurocirurgião), cria um programa de tratamento no centro de lesão medular do Hospital de Stoke Mandeville, onde introduziu várias modalidades desportivas. Em 1948, nesse centro, foram realizadas competições nacionais e internacionais, sendo a primeira o basquete em cadeira de rodas. Já em 1952 os jogos passam a se chamar Jogos Intenacionais de Stoke Mandeville (ISMG).

A partir dessa data, a Educação Física Adaptada, passa de um modelo médico para um modelo pedagógico.

No Brasil o desporto adaptado surgiu graças às iniciativas de duas PCD física: os Srs. Robson Sampaio de Almeida, residente no Rio de Janeiro e Sérgio Serafim Del grande, da cidade de São Paulo, na década de 50. Essa atividade de reabilitação¹¹ de longo alcance teve por objetivo “levar o paciente a alcançar o mais alto grau de saúde, independência, equilíbrio e controle que a lesão permitir”. (ARAÚJO, 1998, p.29)

Com relação ao depoimento de Del Grande (In Araújo, idem), esse, após ter ficado paraplégico buscou tratamento no “Institute For Rehabilitation Kesle”, em New Jersey. O Sr. Del Grande relata que uma das obrigações que estava incluída no programa de reabilitação era a opção por uma atividade esportiva (basquete, natação, arco-flecha, a arremesso de disco e dardo).

Obrigação essa comum em todos os centros de reabilitação dos Estados Unidos.

¹¹ Atividade de Reabilitação: Através de atividades desportivas como suporte na obtenção da inclusão social e superação das incapacidades provenientes de uma determinada deficiência, na melhoria das habilidades e destrezas motoras, estimulando o desenvolvimento do “novo corpo” através do conhecimento desse e de suas capacidades de movimento, aprendendo a viver dentro de um novo contexto imposto pela deficiência.

Ao retornar ao Brasil, após contato com Jean Quellog, componente do time dos “Pan Jets” que veio participar de jogos de exibições nas cidades de São Paulo, e incentivado por este, Del Grande inicia a organização do clube dos paraplégicos.

Recebeu apoio do Dr. Paulo Machado de Carvalho, então vice-presidente da Federação Paulista de Futebol. Através de uma campanha de televisão realizada no fim de 1957 conseguiu-se a doação de 10 cadeiras de rodas. Essas foram doadas por Balmer (antigo fabricante de cadeiras de rodas).

O trabalho de treinamento de basquete foi iniciado em fevereiro de 1958, após formação da equipe pelo próprio Sr. Del Grande. O Hospital das Clínicas em São Paulo foi o local onde este trabalho realizou-se.

No início, segundo Del Grande, esse movimento recebeu apoio da Federação Paulista de Futebol, principalmente do Dr. Paulo Machado de Carvalho. Os Srs. Sérgio Serafim Del Grande e Robson Sampaio de Almeida são, no Brasil, os patriarcas do desporto praticado por PCD.

No Brasil, segundo Nabeiro (1989), é possível afirmar que as obras mais significativas encontradas referentes à atividade física e às PCD foram publicadas em 1946, sobre a autoria de Inezil Penna Marinho, destacando-se entre elas a intitulada “O Problema da Educação Física dos Cegos”. As demais obras são revisões bibliográficas, “Psicologia Aplicada à Atividade Física dos Surdos-Mudos”, “Psicologia Aplicada à Atividade Física dos Débeis Mentais” e “A Educação Física dos Portadores de Defeito Físico”.

3.1.2 A Disciplina Educação Física Adaptada Diante da Inclusão Educacional

Quando se fala em Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, percebe-se uma confusão terminológica e conceitual. A Educação Física Adaptada apresentada por diversos autores engloba uma importante modificação em relação à definição da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança - AAHPERD (1952). Segundo Seaman & De Pauw a AAHPERD caracteriza como um programa de atividades desenvolvimentistas diversificadas (jogos, esportes e ritmos) adequadas aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condição de deficiência que não podem se engajar na participação irrestrita com segurança e sucesso em atividades de programas de EF em geral.

As definições de autores como Rosadas (1984) e Araújo (1998) respectivamente em Educação Física Especial e Adaptada apontam basicamente que as diferenças recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas em condição de deficiência ou grupos mistos), como também o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não), nota-se, portanto, nessa definição, uma nova categoria que são Pessoas com Necessidades Especiais. Implícito está que o enfoque deva recair sobre as potencialidades do educando em contraposição às suas limitações.

Para Seaman & De Pauw (1982), os termos Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada são considerados de uso comum e, dado a tendência de participação mais integrada das PCD a denominação Educação Física Adaptada é a mais empregada quando se aborda o tema Educação Física para PCD. A produção de conhecimentos específicos advém da discussão e do entendimento dos diversos aspectos inerentes à Educação Física Adaptada. Hoje, um aspecto bastante discutido da formação em Educação Física é a disciplina Educação Física Adaptada. É a partir desse momento que a AMA ganha visibilidade, deixando de contemplar apenas o treinamento ou a reabilitação de pessoas em condição de deficiência para fazer parte de conteúdos do ensino superior.

Os autores citados, com base em critérios estabelecidos por Nixon (1967), consideram que a Educação Física Adaptada está emergindo como uma disciplina acadêmica com um corpo próprio de conhecimento, uma tradição histórica, estrutura conceitual, procedimentos e métodos próprios. Uma outra tendência é de se utilizar o tema Educação Física Especial quando essa é aplicada à Educação Especial em instituições especializadas.

A partir dos anos 90, com a Declaração de Salamanca, o conceito de integração escolar cede espaço ao de inclusão. É esse conceito, presente nas linhas gerais da Constituição Federal que promoveu todo um movimento de reestruturação nos mais diferentes setores da vida em sociedade.

No contexto escolar isso significou a garantia de permanência, “física” de toda e qualquer pessoa independente de sua condição de deficiência (física-motora, mental ou sensorial), pois a educação segregadora não é igualitária, e o ambiente em que um programa educacional acontece constitui uma influência significativa sobre a educação de pessoas.

Pensar sobre isso leva a refletir que a questão da garantia legal da permanência física dessas pessoas, nesse contexto educacional, não representa a garantia de aceitação das demais

pessoas que compõem a comunidade escolar. Pois estão envolvidas, dentre outras questões, aquelas referentes a atitudes, “e mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano, que envolvem dentre outros aspectos, o conhecimento de si e do outro, e do mundo” (Silva, Araújo e Duarte, 2004, p. 7). Nesse sentido Tavares (2003, p. 23) afirma que “nossa ação transformadora do mundo emerge de nossas transformações internas”.

Todavia, motivações oriundas de uma sociedade mais envolvida em questões humanistas, mais informada e um pouco menos discriminatória, têm realizado importantes avanços no campo da inclusão.

Com relação a Educação Física Adaptada, embora essa tenha sua semente plantada na década de 80 (no Brasil), grande parte de seu desenvolvimento aconteceu mediante as discussões sobre o paradigma da inclusão.

A disciplina Educação Física Adaptada, enquanto sub-área da Educação Física assume importantes papéis frente às populações a que se destina. Como parte fundamental da formação de profissionais e professores da área, representa uma etapa na construção de saberes em relação à atividade motora adaptada e às PCD.

Considera-se que a disciplina Educação Física Adaptada, após todo esse movimento pela inclusão, assume papel fundamental também em relação àquelas outras pessoas que ficaram excluídas (aquelas que fugiam ao padrão de corpo ou desempenho estipulado), ao longo dos anos, de uma maior participação na Educação Física. É nesse sentido que se afirma que diante da inclusão deve assumir sem medo:

- O caráter Corretivo: Subsidiando graduados e licenciados para atuarem em instituições de reabilitação, entre outras, junto a populações em condição de deficiência (físico-motor, sensorial e mental).

Importante levar esses profissionais a refletir sobre o objetivo e a finalidade do caráter corretivo que estará presente mesmo em um trabalho de cunho educativo, apenas reconhecendo-se que a ênfase naquele momento estará voltada para questões mais terapêuticas.

- O caráter educativo/recreacional: Subsidiando os profissionais da área para atuarem em instituições de ensino formal, não formal, entre outros, junto a pessoas em condição de desvantagem. Entende-se por condição de desvantagem: a condição de deficiência (físico-motor, mental e sensorial); a timidez; a obesidade; a hiper-atividade; a lentidão; o distúrbio de aprendizagem; aspectos sócio-culturais, entre outros.

Enfatiza-se esses aspectos (corretivo e educacional) compreendendo-se que um trabalho corretivo também funciona educativamente e vice-versa. No entanto, se o profissional ou professor não estiver familiarizado com os objetivos e terminalidades de um e de outro poderá transportar para a escola, clube entre outros, procedimentos ‘terapêuticos’ que por mais benéficos que sejam não correspondem às exigências de um trabalho educativo ou recreacional.

A Educação Física Adaptada diante da inclusão deve possibilitar que o docente aprenda a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas. Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências (quando se tratar de PCD), não para categorizar a pessoa (cega, paralisado cerebral, Down, deficiente mental, surdo), mas para que proponham atividades ricas em conteúdos que não coloquem em risco as integridades, físico, psico e social de seus participantes.

Nesse sentido as pesquisas na área devem refletir um novo olhar sobre a pessoa, ou seja, preocupando-se com a parte do corpo que apresenta deficiência; com o desenvolvimento; com possibilidades de atividades motoras variadas, entre outros, mas principalmente com a percepção de que aquela parte pertence a um todo que é o próprio corpo, o indivíduo, a pessoa, o ser, favorecendo, então, avanços não apenas nas tecnologias assistivas, treinamentos, legislação que são produções de conhecimentos importantes, mas favorecer ainda a melhora na relação entre pessoas.

3.1.3 Atividade Motora Adaptada e Pessoa em Condição de Deficiência

O termo Atividade Motora Adaptada (AMA), definido por Araújo (1998, p. 18) como “a busca de adequação de meios para se executar uma tarefa diante da ausência ou da impossibilidade de se usarem os meios convencionais” está ligado às áreas de concentração e linhas de pesquisa direcionadas a grupos especiais, por exemplo: gestantes, idosos, Hemofílicos, diabéticos, hipertensos, entre outros, além de pessoas em condição de deficiência (física, motora, físico/sensorial e mental). Toda a atividade que sofra adequação para moldar-se a seu público,

seja de escrita, leitura ou dentro das atividades físicas de uma aula mais característica de Educação Física pode ser chamada de atividade motora adaptada.

Contudo, e conforme já exposto anteriormente, para efeito didático/metodológico, o estudo aqui apresentado relaciona à Educação Física Adaptada e por consequência à AMA aos estudos que envolvam as pessoas em condição de deficiência, seja para diagnóstico do grupo, para diagnóstico e intervenção ou aqueles com abordagem unicamente interventiva.

Por pessoa em condição de deficiência compreende todas aquelas que estão respaldadas pela legislação vigente: os cegos, os surdos, paralisados cerebrais, lesados medulares, deficientes mentais, entre outros. Dessa forma é importante considerar que existem três definições com relação à PCD. São elas:

1. Denominação legal:
2. Legalmente a pessoa em condição de deficiência é denominada de pessoa portadora de deficiência. A legislação vem para amparar, estabelecer e assegurar os direitos enquanto cidadão. É dessa forma que cada segmento tem sido pensado.
3. Denominação Educacional:
4. O meio educacional convencionou denominar às PCD por “pessoas com necessidades educativas especiais”. O intuito é tirar o foco da deficiência e trazê-lo para a pessoa em si. No entanto, no grupo das “pessoas com necessidades especiais”, vale lembrar, estão também outras pessoas que não somente aquelas com algum tipo de deficiência, tais como: pessoas hemofílicas; pessoas obesas; gestantes; pessoas com desvios de comportamento, com dificuldades de aprendizagem, entre outros.
5. Denominação médica: Mais voltada, por exemplo, para intensidade da lesão, buscando geralmente a associação a transtornos sensoriais, intelectuais e de percepção da realidade, de cunho biológico. Todas estas mudanças de formas de atendimento e tratamento dispensados as PCD deixaram (e ainda deixam) marcas profundas no modo de representação e significação construídas pelas sociedades, e como não poderia deixar de ser, na própria PCD. (ARAÚJO, 2008, p.40)

Todas essas denominações não se constroem ao acaso, mas sim dentro de um complexo “ecossistema de multiligações”. Esse, por sua vez se constitui de muitos olhares, que são frutos do viver entre humanos. Sobre essa questão, Silva, Tavares e Araújo (2006, p. 238) afirmam que:

Atualmente tem-se buscado o olhar da compreensão, do respeito à diversidade. Este olhar objetiva trazer a PCD para o mundo da representação do “nós”, criado por aquelas sem uma condição de deficiência, fantasia grupal que possibilita a uma pessoa pertencer a um grupo desde que siga as normas e padrões deste. Estas fantasias não se constroem de forma arbitrária aqui e ali, há que se

observar um continuum permeado por configurações, que por sua vez sofrem um menor ou maior controle de emoções.

As fantasias das pessoas (ou sua consciência moral, segundo Damásio) sem uma condição de deficiência em relação às PCD, outrora acentuadamente depreciativas, deixaram marcas profundas na forma de lidar com estas, hoje.

Isto porque ficou gravado no imaginário das pessoas em geral, através de relatos, opiniões, testemunhos, entre outros, este olhar depreciativo. Na verdade esta realidade é fruto do que Elias chamaria de influência de opinião interna de um grupo com alto grau de coesão (pessoas sem uma condição de deficiência) que funciona como força reguladora de sentimentos e conduta.

Fazendo um paralelo com a Educação Física, os autores dizem:

Quando a fantasia grupal do “nós” cria o carisma do homem brasileiro como forte, saudável e perfeito, assim como para a mulher como geradora de filhos saudáveis, fortes e perfeitos para servirem a pátria, conduz o olhar de todos os setores da vida em sociedade a abraçar como pertencente a este grupo, todos aqueles que fisicamente se enquadravam neste carisma.

É assim que por muito tempo a PCD esteve impossibilitada de participar da Educação Física, tendo em vista ser entendida como não pertencente a este “nós” nacional.

E chamam a atenção para o fato de que

... a orientação do governo em relação à PCD, hoje, é de tratamento igualitário, respeitando a diversidade humana. Contudo, o carisma nacional vinculado aos ditames do capitalismo busca aquele homem e mulher aptos a adaptar-se às rápidas mudanças e exigências do mercado. Na visão do mercado, um homem e uma mulher sem restrições físicas, mentais, ou motoras, geradores e consumidores de seus produtos. Desta forma as políticas públicas em relação a esta parcela de pessoas ainda é assistencialista e de compensação de carência. (p. 239)

Todos os elementos aqui expostos dão visibilidade à grande construção (ainda em obras) da história da educação brasileira, desde seus primórdios até a atualidade, envolvendo os níveis básico e superior (nesse a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*). Essa história está colorida bem ao gosto de cada período, ora por cores fortes e agressivas marcadas pela arbitrariedade de alguns sobre os outros, ora pela vontade legítima de contribuir para a melhora do coletivo.

3.2 A Pós-Graduação *Stricto Sensu* e a Educação Física

Pode-se dividir a pós-graduação brasileira em quatro fases distintas, segundo Silva (1998):

1.^a Fase

É marcada pela coexistência de modelos diferentes de pós-graduação e pela falta de centralização, controle e direcionamento por parte do governo, tendo como início aproximado o ano de 1931, estendendo-se até 1965. A criação dos cursos de mestrado em Educação Física, esteve relacionada ao incremento da pós-graduação, que ocorreu no país a partir de 1968, sob a Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária. Contudo, é importante lembrar que antes da Reforma Universitária e mesmo antes dos anos 60 haviam sido realizadas experiências ao nível de pós-graduação desde cursos de especialização e aperfeiçoamento a mestrado e doutorado. Isso é observável já em 1931 com a Reforma Campos, instituída por meio do Decreto nº. 19.815/31. A CAPES oferece dados que mostram que em 1965 existiam 96 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização. Com relação a esse órgão e ao CNPq é importante salientar que desde 1950 vinham apoiando iniciativas nessa área. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) só fazia menção à pós-graduação no artigo 69 como “aqueles abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”. Brasil (1961)

Apenas no final de 1965 percebeu-se uma ação efetiva do Governo Federal com relação a uma política para a pós-graduação, onde por meio da Lei do Estatuto do Magistério Superior (Lei 4.881/65), em seu artigo 25 é vinculado de modo geral a carreira docente ao requisito da pós-graduação.

2.^a Fase

Contudo, a segunda fase que se caracteriza pela institucionalização, regulamentação e expansão da pós-graduação no país só tem início com o Parecer 977/65 e posteriormente com Lei de Reforma Universitária de 1968.

O Parecer, na forma de exigência legal apresenta as características fundamentais e os objetivos dos cursos de pós-graduação e ainda:

- Determina rigidamente o controle e regulamentação dos programas a serem criados;
- Determina o enquadramento dos já existentes;
- Mecanismo de formação de professores para o ensino superior;
- Desenvolvimento da pesquisa por meio do preparo de pesquisadores que devem contribuir para o desenvolvimento nacional;

- Unificação dos programas de pós-graduação em torno do modelo adotado nos Estados Unidos.

O governo passa a se interessar por esse nível de formação devido ao novo modelo econômico que está relacionado com o Movimento Militar de 1964, apoiado por setores da classe média que ampliou o capitalismo e abriu o país às empresas multinacionais.

Outro documento altamente expressivo baixado pelo governo é o Decreto nº. 62.937 que institui o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU). Seu relatório resulta na lei da Reforma Universitária e que em relação à pós-graduação é o mais importante da época.

O documento defende a necessidade de promover uma política nacional de pós-graduação que orientasse esforços e mobilizasse recursos materiais e humanos. Isso direcionado a sanar a falta de infra-estrutura necessária para implantação dos programas, uma vez que a baixa da graduação era motivadora para um melhor investimento nesse outro nível. Pois se acreditava que as melhoras aí repercutiriam no outro.

Já no Governo Médici acontece a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ). Esse Conselho teve a responsabilidade elaborar o I Plano Nacional de Pós-Graduação IPNPG). Esse plano foi aprovado pelo governo Geisel (1974, para o período de 1975-1979).

Sob o binômio ‘desenvolvimento e segurança’ a pós-graduação passa a expandir-se, não fora do olhar atento e vigilância acirrados do governo. É nesse período que os primeiros mestrados em Educação Física no Brasil surgem. É também desse período a constituição do Grupo de Consultoria Externa (GCE) pelo Departamento de Educação Física e Desportes (DED/MEC), por meio da Portaria 168/75, cujo intuito era analisar o ensino em Educação Física e propor medidas para a implantação da pós-graduação nessa área.

Os resultados dessa Comissão apontaram para :

- Falta de experiência na área;
- Número de pessoas devidamente tituladas insuficiente;
- Apontamento da necessidade de a Educação Física acompanhar e colaborar para o desenvolvimento nacional;

Como solução a GCE sugere que professores de Educação Física atuantes no magistério superior, fossem pós-graduados ao nível *stricto sensu* em universidades dos Estados Unidos e que por intermédio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fossem contratados especialistas estrangeiros (americanos) para assessoramento dos programas

no Brasil. Inicia-se no âmbito da Educação Física uma dependência de pessoal, de instituições, de tecnologia, de aparelhagem americanas para a formação de profissionais nesse nível. Contudo, essa dependência não se limita a essas questões, mas também a outras como a concepção de ciência, de visão de mundo, de uma concepção de Esportes e de Educação Física.

Sendo assim, a Educação Física brasileira assume, a partir dos anos 70, conceitos marcadamente ligados ao rendimento, eficiência e eficácia, centrada numa concepção positivista de ciência, oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa, caracterizada por um entendimento fisicalista, neutralista e quantitativista de ciência que reduz a realidade ao matematizável. Ou seja, a uma percepção de corpo estreitamente biológico, alicerçado nos parâmetros fisiológicos e biomecânicos. Dessa forma a pós-graduação auxilia na expansão dessa concepção que se materializa através dos conteúdos das disciplinas, nas bibliografias indicadas e, principalmente na pesquisa. Vale salientar que outras tendências, embora timidamente, também se faziam sentir, como é o caso das concepções biopsicológicas, populares, e de Esporte para Todos. Os cursos de pós-graduação em Educação Física, inicialmente são pensados, com vistas a atender o aumento do número de cursos de graduação, sendo os três primeiros programas de mestrado em Educação física no Brasil datam dessa década: Universidade de São Paulo (1977), Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fica claro, então, que pós-graduação *stricto sensu* brasileira construiu-se baseada no modelo norte-americano, cujos níveis se dividem em dois: mestrado e doutorado, sendo que o mestrado, não necessariamente é pré-requisito para o doutorado.

Esse modelo adotado no Brasil desde 1970, por meio do Parecer 77/69 e aprovado pelo Conselho Federal de Educação que regulamentou sua implantação, configura-se da seguinte maneira: os níveis compreendem o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto a área de concentração quanto a área ou áreas correlatas de conhecimento relacionadas àquela escolhida pelo aluno em seu programa de estudo. O produto final desse estudo deve configurar-se, no caso do mestrado em uma dissertação e do doutorado em uma tese. Existe, portanto, uma organização clara, com tarefas bem definidas e específicas, acompanhadas da supervisão de um professor orientador.

3ª. Fase

Caracteriza-se pela consolidação dos cursos já existentes e elevação dos níveis de qualidade e situa-se a partir da elaboração do II PNPG, em 1982 até 1985.

Também é evidente que a expansão da pós-graduação e aumento do número de pesquisas produzidas, especialmente a *strito sensu*, aumentou-se também o número de produção dissertações ou teses, contudo sem condições adequadas, a produção científica de qualidade ficou restrita a algumas instituições onde as condições eram mais adequadas.

Fica claro, portanto, que o processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu* não ocorreu de forma homogênea nem em termos de regiões geográficas, nem em relação aos fatores materiais das instituições que passaram a implantar os programas, sendo esse último responsável por marcar as diferenças acentuadas nos níveis de excelência dos cursos e de suas produções.

Iniciam-se, portanto, manifestações por parte da sociedade civil, particularmente a acadêmica, com intuito de chamar a atenção para esses e outros problemas que desvirtuavam o projeto governamental para a pós-graduação e para a pesquisa desenvolvida no seu interior.

4ª. Fase

As críticas dão origem ao III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG). É característica dessa fase maior flexibilidade em termos de estrutura dos programas, maior diversificação em relação às concepções de pesquisa e pós-graduação, críticas mais consistentes e contundentes em relação à produção científica. Todavia, igualmente verdadeira a percepção de que é a fase da pior crise da ciência e Tecnologia no país, afetando diretamente à pesquisa e sua produção.

Apesar do caráter aparentemente crítico do III PNPG, ao apresentar um balanço dos principais problemas enfrentados pela pós-graduação e reconhecer que as metas iniciais da política de expansão quantitativa dos cursos gerou problemas, não atingiu adequadamente, os objetivos de qualificação do corpo docente das universidades e da formação de pesquisadores, em número e qualidade, capazes de atender aos anseios de desenvolvimento do País e, além disso, ao indicar várias alternativas para a superação desse quadro, na prática, pesquisa e pós-graduação, de forma específica, e ciência, tecnologia e educação, de modo geral, são tratados pelos Governos, no período de vigência desse Plano, com descaso e desrespeito, resultando em sucateamento e abandono. (SILVA, 1998, p. 59)

Contudo, vale salientar que a influência européia também aparece na organização dos programas de mestrado e doutorado, no Brasil. Basta que se observe aquilo que se espera quando acontece a seleção de candidatos para os programas tal seja, uma relativa maturidade e autonomia

e que esses definam seu objeto de investigação, organizem o projeto de pesquisa, bem como escolham adequadamente o provável orientador. Para compreender melhor esse fato é necessário observar primeiro tanto a organização americana de escola como a européia. Veja-se, segundo Saviani (2007, p.5):

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados: em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a serem postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de organização básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados: em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, então constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho; o orientador era considerado mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Para Saviani (p. 5) ancora-se exatamente nessa dupla influência o que ele chama de rica, consistente e articulada experiência brasileira em pós-graduação “... E essa riqueza advém, acredito da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em se garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência européia.” E afirma que “...acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem”. (p. 10)

Outra questão abordada por Saviani é a questão da produtividade. Essa é discutida a partir da “Teoria do Capital Humano” de Theodore Schultz (1950) que entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada, nascida quando o capitalismo preconizava o pleno emprego e que chega ao Brasil por meio da Pedagogia Tecnicista, na década de 70. Momento esse em que a pós-graduação brasileira surgia. Todos esses elementos tornaram-se referência para o Projeto Darcy Ribeiro encaminhado ao Senado e que se transformou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A teoria proposta por Schultz não é adotada na sua forma original, uma vez que de 70 para frente, no Brasil há a quebra do desenvolvimento capitalista. O pleno emprego não é mais

realidade. Dessa forma o Estado e as instâncias competentes não mais se incumbem de assegurar nas escolas a preparação de mão de obra para funções bem definidas no mercado. A versão da “Teoria de Capital Humano” aqui empurra o indivíduo para auto-regular suas escolhas, para adquirir meios de ser competitivo, ou seja, não mais a garantia do emprego, mas da condição de empregabilidade. É nessa nova roupagem que a “Teoria do Capital humano” alimenta a busca da produtividade na educação e em particular na pós-graduação. Desloca sua ênfase da produção material para os investimentos no desenvolvimento dos conhecimentos (que não são materiais) e habilidades humanas.

Eis porque, no controle dos resultados da pós-graduação, no caso dos docentes as políticas que foram sendo acionadas cuidaram de aumentar a produtividade das pesquisas, medida pela quantidade acrescida, a cada ano, de produtos objetivados nas publicações. Inversamente, no que se refere à produtividade discente, o aumento foi medido pela redução do tempo gasto na produção de dissertações e teses e, ato contínuo, pela imposição dessa redução no que se refere ao tempo máximo permitido para a obtenção do título acadêmico de mestre ou doutor. Isso, porque, nesse último caso, cada aluno de mestrado produz apenas uma dissertação, assim como cada aluno de doutorado produz apenas uma tese. Portanto, o aumento da produtividade está na razão direta da redução do tempo necessário à conclusão desses trabalhos acadêmicos. (SAVIANE, 2007, 11)

Junto à questão da produtividade aparece conflitantemente a questão da qualidade. Existe o conflito porque a produção científica e o ensino de pós-graduação, ou seja, a educação com um todo, se enquadram no que poderia ser chamado de produção não-material, enquanto que a lógica do capitalismo se acomoda à lógica da produção material. Exemplificando, numa organização fabril as atividades podem ser plenamente objetivadas, por exemplo, a incorporação de novas tecnologias possibilitou assegurar o aumento da produtividade e ao mesmo tempo da qualidade dos produtos obtidos. Aqui o produto é separável do ato de produção. Já a produção do conhecimento (produto) não é separável do ato de produção (pesquisa) e, portanto, não pode ser totalmente objetivada.

Contudo, o conceito de produtividade formulado pela “Teoria do Capital Humano”, firmado na produção material, supõe a plena objetivação do trabalho científico e docente. No entanto, a impossibilidade disso e a exigência de produtividade se choca com a exigência de qualidade de produção acadêmica.

Saviani, ancorado em Marx explica que o trabalho produtivo envolve a correlação D-M-D’, tal seja dinheiro-mercadoria-capital. Uma relação onde se troca mercadoria por dinheiro

enquanto capital e, a mercadoria é meio para aumentar o capital, para lhe acrescentar valor. Já o trabalho improdutivo, M-D-M, mercadoria-dinheiro-mercadoria, troca-se mercadoria por dinheiro enquanto dinheiro, sendo o dinheiro obtido pela venda de determinada mercadoria, meio para adquirir outra mercadoria. Essa satisfaz direta e imediatamente uma necessidade de consumo do comprador, não entrando no circuito do capital.

Por mais angustiante que seja pensar a pesquisa e seu produto, o conhecimento por essa lógica, é plenamente possível uma vez que a estrutura em que se organiza a pós-graduação *stricto sensu*, como já apontado tem esse embasamento teórico. Dessa forma, poder-se-ia fazer uma analogia: um trabalho produtivo de pesquisa poderia ser assim demonstrado, Pc-Pb-Pc', (Produção de conhecimento-Publicação-Produção de novo conhecimento). Seria uma situação em que se busca a publicação da produção de conhecimento enquanto possibilidade de troca, de divulgação e possibilidade de geração de produção de conhecimento novo por meio de sua circulação. Já o trabalho improdutivo teria como representação Pb-Pc-Pb, ou seja, Publicação-Produção de conhecimento-Publicação. Em que se troca publicação por produção de conhecimento enquanto produção de conhecimento "aligeirado", tal qual seja, o resultado de determinada publicação é meio para se adquirir outra publicação que venha a satisfazer as necessidades de "consumo" do programa, não entrando verdadeiramente no circuito da produção de novo conhecimento.

Parece difícil equacionar a questão, contudo é urgente superá-la.

E quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas. Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro aspecto (produtividade)¹² e, nesse caso, nos esforçaríamos em atender aos critérios da CAPES e das Agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Assim procedendo, todas as energias da coordenação e corpo docente dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa a eles ligados se dirigiriam, por um lado, a aumentar o número de relatórios de pesquisa, encontrar mecanismos de transformá-los em trabalhos apresentados em eventos ditos científicos ou publicados em artigos, livros, capítulos de livros e, por outro lado, a reduzir o tempo destinado à produção de dissertações e teses. Com isso, passariam para segundo plano a relevância, pertinência e consistência dos trabalhos produzidos. A consequência seria a queda crescente da qualidade dos Programas de Pós-Graduação. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto (qualidade)¹³, voltar todas as atenções e cuidados para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficariam em plano subordinado às exigências de produtividade postas pelos

¹² Informação acrescida para que não se perca a intencionalidade do pensamento do autor.

¹³ Idem informação anterior.

órgãos de avaliação e financiamento. Aqui, a consequência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade refletindo-se também, na qualidade da pós-graduação. (SAVIANI, 2007, p. 20)

Baseando-se no autor são essas as possíveis saídas:

1. Rompimento com a lógica do capital, compreendendo que isso poderá se dar há longíssimo prazo;
2. Resistência à lógica do capital por meio de diversas ações, sendo isso possível há curto prazo;
3. A compreensão de que são os órgãos oficiais que dependem dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e não o contrário;
4. O entendimento de que os órgãos oficiais estão para os programas de pós-graduação e não o inverso uma vez que é neles que se realizam as atividades-fins;
5. A percepção de que os membros das comissões de avaliação e os próprios dirigentes dos órgãos oficiais, provém desses programas, e buscar, portanto, refletir o porque desse hiato de postura e comportamento existente entre as necessidades enquanto membro atuante do programa e quando membro de comissões ou dirigente de órgãos oficiais.
6. O entendimento de que só vale à pena a incrementação da produtividade, materializada nos relatórios, artigos, capítulos de livros, livros, entre outros, se isso representar legitimamente o resultado de pesquisas relevantes relacionadas à busca de solução de problemas oriundos da realidade brasileira, nos mais diversos setores da sociedade.

Segundo Silva (2005, p. 130):

O diferencial será alcançado a partir da percepção do que está oculto e de suas consequências “não para que levantemos nossos ‘muros de Berlim’, mas para termos uma atuação consciente que dê conta de ‘virar a mesa’” (Silva, Araújo e Duarte, 2004, p.7). Ou seja, se faz urgente o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade.

Ou seja, é preciso que cada programa de pós-graduação priorize as ações para enfrentamento de seus problemas, levando em conta o seu objetivo, a formação de pesquisadores.

Apresentar esses elementos torna-se significativo, pois a produção do conhecimento por meio da pesquisa em Educação Física, no Brasil é melhor compreendida a partir da visualização do todo de que ela emerge. Dessa forma os fatores econômicos, políticos, históricos e sociais não

apenas influenciam a quem pesquisa, mas definem os rumos da pesquisa. Somente conhecendo esse contexto maior é que se pode aproximar da problemática definida nessa investigação, qual seja: o conhecimento produzido em AMA, nos programas de mestrado e doutorado, a partir das categorias: metodológica, teórica e ontológica (concepções relacionadas ao perfil do egresso, pesquisa, pesquisador, objeto de pesquisa e objetivos) compreendendo o período de 1988 até o ano de 2007, em Educação Física, no Brasil.

3.3 Identidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua Finalidade - A Trajetória

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada no segundo governo de Getúlio Vargas, em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

O momento porque passava o país buscando uma identidade cultural, estabilidade econômica e solidez política, além de uma industrialização pesada e do real aumento da complexidade da administração pública, exigiu uma formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

É assim que o professor Anísio Teixeira, um dos percursoros do escolanovismo no Brasil é designado secretário-geral da Comissão e sob sua orientação a autonomia, informalidade, boas idéias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos da CAPES. São algumas das ações coordenadas por esse professor:

- Implantação em 1953 do Programa Universitário junto às universidades e institutos de ensino superior;
- Contratação de professores visitantes estrangeiros;
- Estimulação de atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições;
- Concessão de bolsas de estudos (79 bolsas: 2 para a formação no país, 23 de 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior;

- Apoio a eventos de natureza científica.

Em 1961, a CAPES subordina-se diretamente à Presidência da República e com a ascensão militar em 1964, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo assumindo uma nova diretoria. Dessa feita a CAPES volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura.

Ocorre um crescimento acelerado e importante de cursos de pós-graduação em 1965. São classificados 27 cursos no nível de mestrado e, 11 no de doutorado, contabilizando um total de 38 no Brasil.

Castelo Branco, através de seu Ministro da Educação convoca o Conselho de Ensino Superior a se reúne para definir e regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Fazem parte do conselho:

- Alceu Amoroso Lima;
- Anísio Teixeira;
- Antônio Ferreira de Almeida Júnior;
- Clóvis Salgado;
- Dumerval Trigueiro;
- José Barreto Filho;
- Maurício Rocha e Silva;
- Newton Sucupira (relator);
- Rubens Maciel e,
- Valnir Chagas.

Esse governo, a partir de 1966 inicia a organização de planos de desenvolvimento, notadamente o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). Esses repercurtem na educação através da reforma universitária, da reforma do ensino fundamental e da consolidação do regulamento da pós-graduação por meio do Parecer 977, de 1965.

A CAPES ganha novas atribuições no processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, além de meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades nacionais. Com isso, consolida-se através do destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

São mudanças ocorridas:

- Instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação (1979);
- Alteração da estrutura da CAPES pelo Decreto 74.299, e seu estatuto afirma que é “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”.

O novo Estatuto Interno incentiva:

- A colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação;
- A promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior;
- A gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras;
- A análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Acontece em 1970, a transferência da CAPES o Rio de Janeiro para Brasília. Dez anos depois a CAPES, po meio do Decreto nº 86.791 é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*, e reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar (papel esse que fortalece a CAPES), acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Já em 1976 é implantado o Sistema de Avaliação da Pós-graduação da CAPES tendo os seguintes objetivos:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu

projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;

- contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

O Sistema de Avaliação é composto por dois processos conduzidos por comissões de consultores de alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do país: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação. Veja-se o seu funcionamento:

- A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.
- A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação e encaminha os resultados desse processo para, nos termos da legislação vigente, fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de tais cursos e sua incorporação ao SNPG.

Os dois processos se desenvolvem a partir do mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, uma vez que compõem um mesmo Sistema de Avaliação. As atividades são realizadas pelos mesmos agentes, representantes e consultores acadêmicos.

Através do Programa de Acompanhamento e Avaliação contribui para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

A CAPES alcança estabilidade no período de 1982 a 1989. Sendo assim, a transição para a Nova República, em 1985, não traz mudanças. A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

Contudo, esta realidade sofre abalo no governo Collor, chegando a ser extinta através da Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990. Todavia, por conta dos feitos até ali realizados, acontece intensa mobilização através das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades que mobilizam a opinião acadêmica e científica e em conjunto com o Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Dessa forma, em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028. A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição.

Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos. Já em 1996 apresenta os seguintes números:

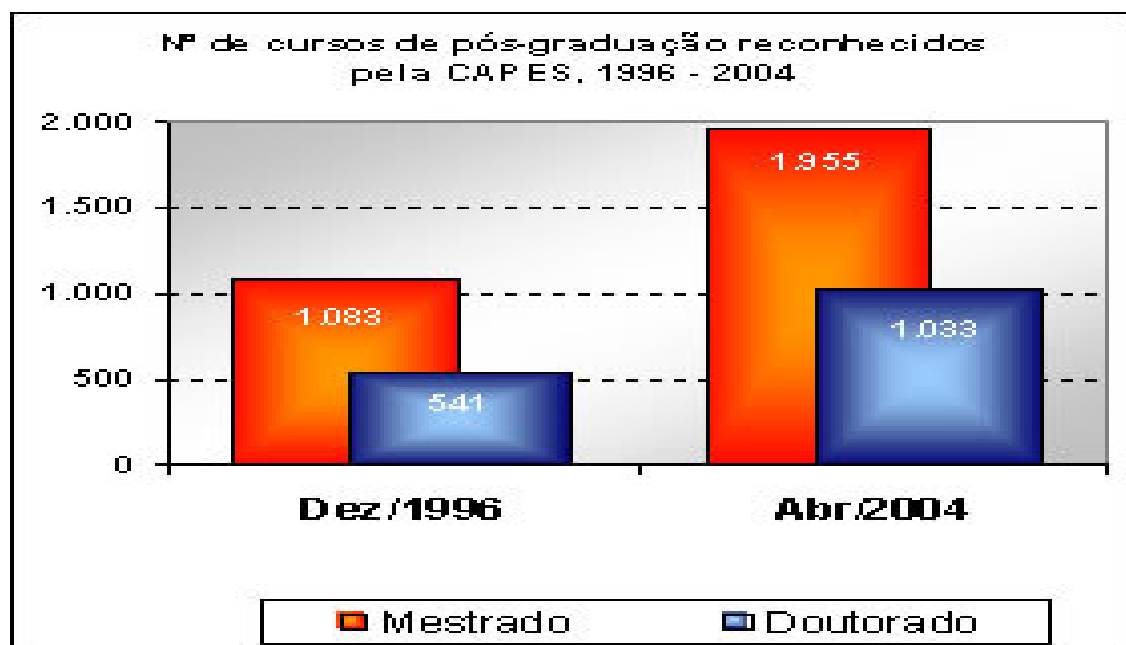


Gráfico 1. - Fonte: CAPES (2008).

O número de alunos matriculados corresponde a:

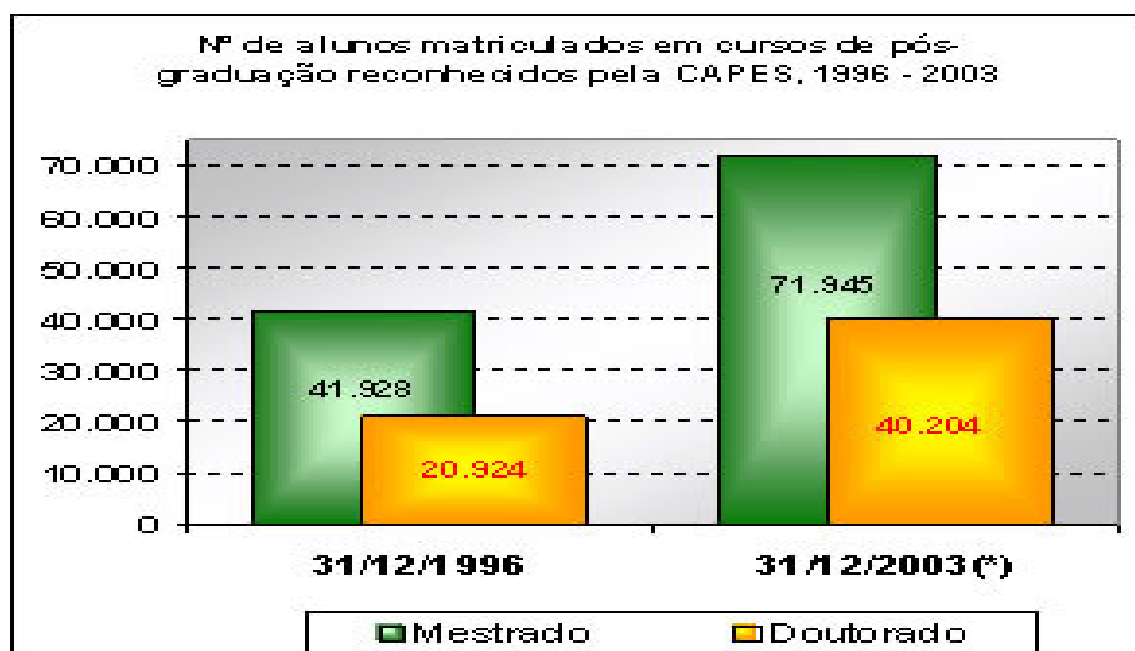


Gráfico 2. - Fonte: CAPES (2008).

A avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior e a promoção da cooperação científica internacional representam hoje as quatro grandes linhas de agrupamento

que compõem as atividades da CAPES, sendo cada uma delas desenvolvidas por um conjunto estruturado de programas. Dessa forma a CAPES reforça características que têm contribuído para seu sucesso na institucionalização da pós-graduação e para seu reconhecimento público:

- Possui estilo de funcionamento ágil e eficiente uma vez que opera com o envolvimento de docentes e pesquisadores;
- Variedade de frentes, diversificando apoios e programas, em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento requer;
- Mantém seu compromisso de apoiar as ações inovadoras, tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento da formação acadêmica.

Existe hoje uma extensa rede de atividades acadêmico-universitárias que levam a chancela da CAPES. Nos últimos sete anos, foram criados 872 novos cursos de mestrado e 492 de doutorado. O número de alunos matriculados nesse período aumentou em 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado. O número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003 praticamente triplicou.

Fazem parte da estrutura e funcionamento da CAPES os segmentos: Conselho Superior, Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, CTC da Educação Básica. Esses por sua vez apresentam as seguintes competências:

- O Conselho Superior (Período de vigência 2008/2010):
 - Estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da CAPES;
 - Apreçar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, para em seguida ser encaminhada ao Ministro;
 - Apreçar critérios, prioridades e procedimentos para a concessão de bolsas de estudos e auxílios;
 - Aprovar o relatório anual das atividades da CAPES e a respectiva execução orçamentária;
 - Definir o processo de indicação dos Coordenadores das Comissões de Consultores Científicos;

- Appreciar propostas referentes a alterações do Estatuto e do Regimento Interno da CAPES.
- O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior:
 - Assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico;
 - Colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação;
 - Opinar sobre a programação anual da CAPES na área específica da Educação Superior;
 - Opinar, na área de sua atuação, sobre critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas e auxílio institucionais e individuais;
 - Opinar sobre acordos de cooperação entre a CAPES e instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais na área de sua atuação;
 - Propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES no âmbito da educação superior;
 - Deliberar em última instância no âmbito da CAPES sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos durante a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação;
 - Propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico;
 - Opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES; e
 - Eleger seu representante no Conselho Superior.
- O CTC da Educação Básica:
 - Estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da CAPES;
 - assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e a construção de um sistema nacional de formação de professores;
 - discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

- fixar parâmetros para avaliação da demanda por profissionais do magistério da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de pólos municipais de apoio presencial;
- acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP;
- manifestar-se nos processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior, previamente à decisão da Secretaria competente;
- colaborar na elaboração de propostas, relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica, para subsidiar o Plano Nacional de Educação;
- opinar sobre a programação anual da CAPES, na área específica da Educação Básica;
- opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação e conteúdo curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- estabelecer parâmetros mediante os quais serão avaliados os programas de fomento e os cursos que receberem recursos financeiros da CAPES;
- propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES na sua área de atuação;
- opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES; e eleger seu representante no Conselho Superior.

Esses são os dirigentes da CAPES de sua origem aos dias atuais:

- Anísio Teixeira - 1952 a 1964
- Susana Gonçalves - 1964 a 1966
- Gastão Dias Velloso - 1966
- Mário Werneck de Almeida Lima - 1967 a 1968
- Nelson Afonso do Valle Silva - 1969
- Jéferson Andrade Machado de Góis Soares - 1969
- Celso Barroso Leite - 1970 a 1974
- Darcy Closs - 1974 a 1979

- Cláudio de Moura Castro - 1979 a 1982
- Edson Machado de Sousa - 1982 a 1989
- José Ubyrajara Alves - 1989 a 1990
- Eunice Ribeiro Durham - 1990 a 1991
- Sandoval Carneiro Júnior - 1991 a 1992
- Eunice Ribeiro Durham - 1992
- Rodolfo Joaquim Pinto da Luz - 1992
- Maria Andréa Loyola - 1992 a 1994
- Eunice Ribeiro Durham - 1995
- Abílio Afonso Baeta Neves - 1995 a 2003
- Carlos Roberto Jamil Cury - 2003
- Marcel Bursztyn - 2004
- Jorge Almeida Guimarães – atual.

3.4 E mais uma Vez a Avaliação

As duas últimas décadas da educação no Brasil têm sido marcadas pela cultura da avaliação. De maneira geral a avaliação das pós-graduações promovida pela CAPES é provavelmente o processo avaliativo precursor desta cultura. A década de 1990 fez com que outros modos de avaliação crescessem em nossa sociedade, desde o ambiente universitário, educação básica até o dos serviços prestados por empresas.

De maneira geral, a generalização desta cultura da avaliação nas Instituições de Ensino Superior tem suscitado críticas e contestações nos cursos de graduação bem como nos programas de pós-graduação.

Em relação aos cursos de graduação uma das principais críticas refere-se à afirmação que a avaliação do ensino, tal como tem sido praticada, principalmente nos últimos anos, daria uma conotação empresarial a educação. As críticas sugerem que os atuais métodos avaliativos estão mais empenhados em maximizar a rentabilidade do investimento em educação, perdendo assim de vista a dimensão própria da educação num *ethos* democrático. Ela deixaria de ser direito, para se tornar mercadoria.

Quanto à pós-graduação, embora não seja uma prática nova ou desconhecida dos programas, a avaliação feita pela CAPES, têm sofrido também críticas contundentes que consistem em dizer que a atual forma de avaliação favoreceria certo produtivismo, ou seja, se valorizaria e incentivaria mais a representação estatística das produções do que a própria produção. Outro aspecto abordado nas críticas está relacionada à demanda de tempo para o preenchimento de fichas e formulários e que estes supostamente poderiam maquiar a realidade desta produção.

Genericamente falando, avaliar é dar valor e, portanto, estabelecer desigualdades ou mesmo hierarquias no sentido de escolher-se, identificar-se, categorizarem-se os melhores. Vê-se assim que há certa tensão na temática avaliação, sobretudo entre avaliador e avaliado, processo e produto. Parece certo, todavia, entendermos que avaliar resulta, em certa medida, apontar os melhores, mas este resultado não deve, nem pode conferir a estes o poder sobre a educação, isto é, que a avaliação não se dê de forma unilateral, sob um único olhar que conduza a justificar uma única decisão, em detrimento da fundamental liberdade democrática de deixar abertas diferentes opções.

O papel que cabe à avaliação, nas Universidades é procurar encontrar meios (sob diferentes óticas e realidades) para que os fins (sociedade) sejam adequadamente alcançados e atendidos, ou seja, em linhas gerais o que deve legitimar socialmente a avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES é a perspectiva de se formular políticas que permitam atender a objetivos que são da sociedade como um todo, selecionando os melhores pesquisadores e programas para, assim, gerar o melhor para a sociedade. Todavia, a avaliação não pode gerar privilégios que vão além do estritamente necessário para ela definir os melhores meios para fins que são decididos não pelos avaliadores, mas pela própria sociedade.

O cuidado está em não se confundir ou sobrepor os dois planos. Os fins ou valores que envolvem os processos de avaliação dos programas de pós-graduação devem ser deliberados democraticamente. Isso significa entender que a maioria decida, dentro dos parâmetros que envolvem o respeito aos direitos de todos, porém os meios para se chegar a esses fins necessitam ser os mais eficientes e adequados.

Ainda que se considerem as críticas e se questione os critérios estabelecidos pela CAPES quanto à avaliação dos programas de pós-graduação, pode-se pensar que pior que critérios equivocados seria a falta de critérios. A CAPES tem uma longa experiência de avaliação e tem

dados sua contribuição para que os programas de pós-graduação melhorem no Brasil, isto é incontestável, apenas é necessário lembrar que muitas vezes os mecanismos avaliativos acabam sendo colocados a serviço da manutenção do *status quo* de pessoas e grupos que podem se estabelecer não em prol da pesquisa, mas colocando-a a seus serviços, assim os critérios (bem pensados) podem ser direcionados de maneira que sempre os favoreça. A história tem mostrado e demonstrado isto. “Afiml, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence” Romanelli, 2007, p. 29. Infelizmente!

A avaliação da CAPES caracteriza-se por ser um sistema compacto e centralizado. A agência define e coordena o processo de avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de forma que as 44 Comissões de Área do Conhecimento, que realizam a avaliação propriamente dita, trabalhem sincronizadas, percorrendo as mesmas etapas com base no mesmo conceito de informações fornecidas pelos cursos. Apesar das Comissões disporem de certa liberdade para estabelecer critérios e parâmetros em sua área, as diretrizes gerais, formalizadas em normas, dão identidade e coesão ao processo.

Outras características desse processo de avaliação que devem ser destacadas são:

- Uma avaliação efetivamente externa na qual os avaliadores são externos tanto em relação ao programa avaliado, como em relação à própria agência.
- Uma avaliação comparativa: uma vez que todos os programas de determinada área ou subárea são avaliados pela mesma Comissão. É uma avaliação conduzida por pares, colegas especialistas da área, mas não necessariamente especialistas em avaliação. Na escolha dos componentes das Comissões são levados em conta, além do mérito e experiência na pós-graduação, critérios de representatividade quanto à especialidade, instituição e região geográfica. O julgamento dos pares não se baseia só em seu conhecimento e experiência, mas em um conjunto de dados sistematizados pela CAPES sobre o desempenho das unidades avaliadas.

As informações disponibilizadas permitem uma análise quantitativa e também qualitativa do corpo docente, corpo discente, produção intelectual, atividades de pesquisa e de formação.

- Avaliação essencialmente acadêmica: valorizando, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Atualmente maior atenção é dada ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.

Nos quase 30 anos de avaliação sistemática, a Capes, mesmo com as críticas e oposições, tem ganhado legitimidade pela seriedade do trabalho realizado pelas lideranças acadêmicas das diferentes comissões e pelos resultados reconhecidos que garantiram o bom nível de qualidade do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

É certo que os desafios, as críticas e as dificuldades, que nunca faltaram, têm aparentemente estimulado o sistema a ajustar-se constantemente. Uma evidência desses ajustes podem ser identificados a partir das alterações introduzidas em anos recentes, nas quais se ressaltam:

- Ampliação do período de avaliação de dois para três anos;
- O acompanhamento continuado (anual) entre as avaliações;
- A substituição dos cinco conceitos identificados por letras (de A a E) por sete conceitos numéricos (de 1 a 7 – sendo o 6 e o 7 reservados para doutorados de padrão internacional);
- A melhoria na sistemática e na infra-estrutura da coleta e tratamento de dados, decorrente principalmente das novas tecnologias de informática e comunicação;
- O refinamento e desdobramento do processo em várias instâncias avaliativas, desde o julgamento da Comissão de Área até a homologação dos resultados finais pelo Ministro da Educação.

Não há dúvidas que ainda resta muito a fazer, sobretudo no que concerne às mudanças no cenário da educação pós-graduada com o surgimento de mestrados profissionais, interdisciplinares e interinstitucionais; o crescente interesse e o investimento em pós-graduação nas IES privadas; a criação do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Lei nº 10.861/2004), que traz diretrizes e procedimentos que devem afetar também os aspectos da avaliação da pós-graduação.

A avaliação deve sempre ser entendida como uma ponte para o futuro, não como uma ferramenta punitiva ou como mera descrição estatística. Ela deve levar em conta os compromissos da Universidade como um todo, salientando a importância da pesquisa na medida em que esta fecunda o conjunto das atividades acadêmicas, inclusive as de extensão, e também deve permitir identificar responsabilidades, chegando até mesmo ao nível individual. Ela não deve ter um sentido punitivo em seu cerne, mas deve trazer resultados que se expressem em termos de incentivos e de advertências, cuja natureza depende do caso. Ela não deve visar ao

lucro, mas seu sentido democrático é o de abrir a Universidade à sociedade como um todo, mostrando o que ela faz e em que medida ela contribui, pela sua qualificação, para o cumprimento de sua "responsabilidade social".

Capítulo IV

4 MÉTODO: O DELINEAMENTO DO MAPA MENTAL E OS ELEMENTOS PARA A ALQUIMIA

A metodologia utilizada é o caminho escolhido, o mapa mental delineado que possibilitou responder a uma pergunta claramente formulada (Qual o conhecimento produzido em AMA, nos programas de mestrado e doutorado, a partir de categorias: metodológica e teórica compreendendo o período de 1986 até julho de 2008) utilizando métodos sistemáticos e explicativos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos a serem incluídos. O tipo de pesquisa desenvolvida foi o Levantamento, pois se intencionou analisar um grande número de estudos e reduzindo-los a princípios básicos. Para o tratamento, a estratégia utilizada foi a Análise de Conteúdo, no caso, os resumos dos trabalhos selecionados via biblioteca digital de cada IES e/ou biblioteca digital do portal CAPES, uma vez que algumas universidades disponibilizam apenas os títulos das teses e dissertações, sem, contudo, disponibilizar o trabalho completo ou resumo, acesso que na maioria das vezes é possível via Capes e, ainda, com relação às linhas de pesquisa do pesquisador orientador, sempre que essa não foi informada no site da universidade, buscou-se na plataforma lattes..

Após eleger a temática central: **Atividade Motora Adaptada: O Conhecimento Produzido nos Programas *Stricto Sensu* em Educação Física, no Brasil**, passou-se à construção do corpo teórico do trabalho onde privilegiou-se a historicidade da própria escola. Dessa forma buscou-se compreender como se estruturou, desde a educação básica até a superior, uma vez que essa educação superior está envolta nas circunstâncias de um contexto maior que abrange aspectos históricos, culturais, sociais e políticos. Os programas *stricto sensu*, portanto, também se banham nessas águas. O Levantamento realizado aconteceu a partir de uma visão qualitativa de pesquisa. Nesse sentido vê-se essa escolha reforçada nas palavras de Sobrinho (1985) onde afirma que a abordagem (qualitativa) implicará “...comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico e cultural” (p. 48). Dessa forma, a pesquisa qualitativa utiliza-se de incidentes chaves para a interpretação e descrição (nesse caso a produção do conhecimento *stricto sensu* em EF envolvendo AMA), relacionando-os ao contexto

de onde emergem (as questões históricas, sociais e políticas que envolveram a construção desse fenômeno). Nesse sentido diferencia-se do enfoque quantitativo, pois esse não consegue visualizar o funcionamento de princípios abstratos desse contexto. Corroborando para essa afirmação Bogdan e Biklen (1994, p.4) afirmam que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis; sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”.

O investigador qualitativo é aquele que “prefere que a teoria aplicada ao seu contexto emerja dos próprios dados coletados, o que fornecerá uma melhor compreensão desses, dando sentido às realidades sociais” (Filstead, 1986, p. 65).

4.1 O Trilhar Metodológico

A Análise de Conteúdo é, segundo Triviños (1987), Farias Júnior (1991), Bardin (2002) e Moreira, Simões e Porto (2005) um conjunto de técnicas de análise de comunicações onde se objetiva desvendar o não-aparente, o latente, o escondido, por meio da sistematização e de objetivos de descrição das mensagens.

Bardin (2002) aponta três etapas consideradas como básicas para a elaboração do trabalho com a análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

A pré-análise constitui-se basicamente na organização do material. No caso desse estudo o objetivo foi determinado e a escolha dos “sujeitos” condicionada àquele. Representam, portanto, etapas da pré-análise:

- Formulação da pergunta – Já identificada anteriormente. É bom salientar que questões mal formuladas levam a decisões enganosas sobre o que deve ou não ser incluído no estudo.
- Demarcação do universo: Gênero dos documentos que farão parte do estudo – Teses e Dissertações, produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, em Educação Física, relacionados à AMA - desde aqueles trabalhos ligados à diagnóstico de populações em condição de deficiência, de discussão sobre a inclusão de PCD na escola, àqueles direcionados à intervenção direta junto a essas populações (regra

de exaustividade, onde busca-se a totalidade dos elementos que comporão o *corpus* e a regra da representatividade, parte representativa do universo, uma vez que não se pode garantir que os materiais disponibilizados representam o todo das produções). São esses os mestrados e doutorados reconhecidos pela CAPES:

ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	T	M	D	F
<u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> (EDUCAÇÃO FÍSICA)	29	20	9	0
<u>ENFERMAGEM</u> (ENFERMAGEM)	45	29	14	2
<u>FARMÁCIA (FARMÁCIA)</u>	46	27	16	3
<u>FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (EDUCAÇÃO FÍSICA)</u>	10	8	2	0
<u>FONOAUDIOLOGIA</u> (EDUCAÇÃO FÍSICA)	12	7	4	1
<u>MEDICINA (MEDICINA I)</u>	122	65	54	3
<u>MEDICINA(MEDICINA II)</u>	130	69	60	1
<u>MEDICINA(MEDICINA III)</u>	78	38	40	0
<u>NUTRIÇÃO (MEDICINA II)</u>	18	13	5	0
<u>ODONTOLOGIA</u> (ODONTOLOGIA)	137	72	48	17
<u>SAÚDE COLETIVA (SAÚDE COLETIVA)</u>	64	34	17	13
Total de CIÊNCIAS DA SAÚDE	691	382	269	40

Fonte: CAPES – Última Busca: 03/07/2008. Cursos: M, mestrado; D, doutorado; F, mestrado profissional; Programas: M/D – mestrado acadêmico / doutorado, M/F – mestrado acadêmico / mestrado profissional, D/F- doutorado / mestrado profissional, M/D/F – mestrado acadêmico / doutorado / mestrado profissional. T – Total.

- Localização e seleção dos estudos – Evidentemente que não existe uma única fonte de busca de estudos. O caso dessa pesquisa remeteu a utilizar como fonte de busca as bibliotecas virtuais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecidos e recomendados pela CAPES e ou a própria biblioteca digital da CAPES (regra de Homogeneidade, critério preciso de escolha), uma vez que essa coordenadoria determina

que toda a produção seja dessa forma disponibilizada, além da plataforma Lattes com relação às linhas dos orientadores. São as seguintes universidades:

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE

ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Programa	Situação	Recomendação	IES /Ano de Início	UF	Conceito		
					M	D	F
1. <u>CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA</u> Mestrado Curso: Ciência da Motricidade. Áreas de Concentração: Atividade Física e Saúde.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M	UCB/RJ	RJ	4	4	-
2. <u>CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA</u> Mestrado Curso: Ciência da Atividade Física, Educação Física. Área de Concentração: Atividade Física, saúde e sociedade.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)	UNIVERSO	RJ	3	-	-
3. <u>CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE</u> Mestrado Curso: Ciências da Motricidade. Área de Concentração: Biodinâmica da Motricidade Humana; Pedagogia da Motricidade Humana.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- D	UNESP/RC	SP	5	5	-

Doutorado

Curso: Ciências da Motricidade.

Área de Concentração:

Biodinâmica da Motricidade Humana

4. CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO**Mestrado**

Curso: Ciência da Reabilitação.

Área de Concentração:

Desempenho Funcional Humano.

Doutorado

Curso: ciência da reabilitação;

Área de Concentração:

Não Consta.

5. CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**Mestrado**

Curso: Ciência do Movimento Humano.

Área de Concentração:

*Nada consta

Doutorado

Curso: Ciência do Movimento Humano

Área de Concentração:

Movimento Humano, Cultura e Educação; Movimento Humano, Saúde e Performance

6. CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**Mestrado**

Curso: Ciência do Movimento Humano.

Área de Concentração:

Estudos Biocomportamentais do

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M

UFMG

MG

5

5

-

Homologado pelo CNE (Portaria Nº 679 - DOU 16/03/06 - Parecer 474/2005, 15/03/2006)- D

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M

Em Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- D

UFRGS

RS

5

5

-

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)

Em Funcionamento

UDESC

SC

4

-

-

movimento humano

7. <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> Mestrado Curso: Educação Física; Área de Concentração: Atividade física e esporte.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)	UNB	DF	3	-	-
--	---------------------	--	-----	----	---	---	---

8. EDUCAÇÃO FÍSICA**Mestrado**

Curso: Educação Física.

Área de Concentração: Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana; Dimensão Bio-Física da Motricidade Humana.

Em
Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M

UCB

DF 4 4 -

9. EDUCAÇÃO FÍSICA**Mestrado**

Curso: Educação Física;
Área de Concentração: Estudos Pedagógicos e sócio-culturais da Educação Física.

Em
Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)

UFES
2006

ES 3 - -

10. EDUCAÇÃO FÍSICA**Mestrado**

Curso: Educação Física;
Área de Concentração: Não consta.

Em
Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria N° 73- DOU 19/01/2007- Parecer 267/2006 Pág 22 e 23, 17/01/2007)

UFV

MG 3 - -

EDUCAÇÃO FÍSICA**Mestrado**

Curso: Educação Física
FESP-UPE- UFPB;
Área de Concentração: Não consta.

Em
Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria N°87-DOU de 18/01/2008- Parecer 277/2007- Pag 30 a 33, 17/01/2008)

FESP/UPE

PE 3 - -

EDUCAÇÃO FÍSICA**Mestrado**

Curso: Educação Física.

Área de Concentração: Exercício e Esporte

Doutorado

Curso: Educação Física;
Área de Concentração:

Em
Funcionamento

Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)- M

PR 3 4 -

UFPR

Não Consta.

18/01/2008-
Parecer 277/2007-
Pag 30 a 33,
17/01/2008)-D

12. EDUCAÇÃO

FÍSICA

Mestrado

Curso: Educação Física
UEL/UEM;

Área de Concentração:
Estudo do Movimento
Humano.

Em
Funcionamento

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU
30/04/2008 -
Parecer CES/CNE
33/2008 ,
29/04/2008)

UEL

PR

3

-

-

13. EDUCAÇÃO

FÍSICA

Mestrado

Curso: Educação Física.

Área de concentração:
atividades Físicas &
Desempenho Humano;
Educação Física &
cultura.

Em
Funcionamento

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU
30/04/2008 -
Parecer CES/CNE
33/2008 ,
29/04/2008)- M

UGF

RJ

5

5

-

Doutorado

Curso: Educação Física.

Área de Concentração:
Educação Física e
Cultura.

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU
30/04/2008 -
Parecer CES/CNE
33/2008 ,
29/04/2008)- D

14. EDUCAÇÃO

FÍSICA

Mestrado

Curso: Educação Física;
Área de Concentração:
Nada Consta.

Em
Funcionamento

Homologado pelo
CNE (Portaria Nº
73- DOU
19/01/2007-
Parecer 267/2006
Pág 22 e 23,
17/01/2007)

UFPEL

RS

3

-

-

15. EDUCAÇÃO

FÍSICA

Mestrado

Curso: Educação Física.

Área de Concentração:
atividade Física
Relacionada à Saúde;
Teoria e Prática
Pedagógica em
Educação Física.

Em
Funcionamento

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU
30/04/2008 -
Parecer CES/CNE
33/2008 ,
29/04/2008)- M

UFSC

SC

5

5

-

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU
30/04/2008 -
Parecer CES/CNE
33/2008,
29/04/2008)- D

1. EDUCAÇÃO
FÍSICA

Homologado pelo
CNE (Portaria
MEC 524, DOU

USP

SP

5

5

-

Mestrado		30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008 , 29/04/2008)- M							
Curso: Educação Física									
Área de Concentração: biodinâmica do Movimento; Pedagogia do Movimento.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008 , 29/04/2008)- D							
Doutorado									
Curso: Educação Física									
Área de Concentração: *Não Consta no site.									
17. <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u>									
Mestrado									
Curso: Educação Física.									
Área de Concentração: Estudos do Lazer; Biodinâmica do Movimento humano; Pedagogia do Movimento; Atividade Física, Adaptação e Saúde e Ciência do Desporto.	Em Funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008 , 29/04/2008)- M	UNICAMP	SP	6	6	-		
Doutorado		Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008 , 29/04/2008)							
Curso: Educação Física.									
Área de Concentração: Estudos do Lazer; Biodinâmica do Movimento Humano; Pedagogia do Movimento; Atividade Física, adaptação e Saúde e Ciência do Desporto.									
18. <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u>									
Mestrado		Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008 , 29/04/2008)	UNIMEP	SP	3	-	-		
Curso: Educação Física.	Em Funcionamento								
Área de concentração: Corporeidade do Movimento e Lazer; Performance Humana									
19. <u>EDUCAÇÃO</u>	Em	Homologado pelo	UNICSUL	SP	3	-	-		

FÍSICA	Funcionamento	CNE (Portaria Nº
Mestrado		368-DOU 20/4/07-
Curso: Educação Física;		Parecer 01/2007-
Área de Concentração:		Página 25 ,
Não Consta.		19/04/2007)

Fonte: CAPES – Data de atualização: 03/07/2008.

- Critério de exclusão: Trabalhos não disponibilizados via bibliotecas digitais e/ou pertencentes aos programas não reconhecidos pela CAPES. Portanto, foram excluídas as seguintes IES:

1. UNIVERSO-	Curso Ciência da	Curso de Mestrado do
Faculdade de Educação,	Atividade Física.	Programa de Pós-Graduação
Ciências e Letras de São		em Ciências da Atividade
Gonçalo – 1976;		Física – 2006.
Faculdades Integradas de		—
São Gonçalo – 1985;		
Universidade Salgado de		
Oliveira (UNIVERSO) -		
1993.		

Observação: Não tem trabalhos disponibilizados. 1ª. Defesa marcada para final de 2008.

UFMG- Fundação da	Origem em dois	O Programa de Pós- Doutorado em Ciência
Universidade de Minas	curso de Educação	Graduação Ciência da Reabilitação em 2008 .
Gerais (UMG)- 1927;	Física criados em	Reabilitação iniciou em
Federalizada em 1949;	1952; Incorporado à	1995 com o mestrado..
Universidade Federal de	Universidade em	
Minas Gerais (UFMG) - só	Educação Física	
foi adotado em 1965.	1969. Hoje Curso de	
	Ciências da	
	Reabilitação.	

Observação: Não apresenta trabalhos com AMA e deficiência em Educação Física disponibilizados.

2. UNB – Universidade de	Curso de Educação	Mestrado em Educação
Brasília – 1962.	Física – 1972.	Física – 2006.
		—

Observação: Não tem trabalhos disponibilizados. 1ª. Defesa marcada para final de 2008.

3. UCB – A Universidade	O Curso de Educação	Mestrado em Educação	Doutorado em Educaç
Católica de Brasília teve a	Física da	Física da UCB – 1999.	Física da UCB – 2002.
sua origem na criação da	Universidade		
sua entidade mantenedora,	Católica de Brasília –		
a União Brasiliense de	UCB é oriundo da		
Educação e Cultura	antiga Faculdade		
(UBEC)- 1962; UBEC	Dom Bosco de		
decidiu criar a	Educação Física,		
Universidade Católica de	criada em 1976.		
Brasília – 1973;			

Observação: Não tem trabalhos disponibilizados.

4. UFES

Nada consta.

Nada consta.

Observação: Não apresenta trabalhos com AMA e deficiência disponibilizados.

5. UFV – Originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV – 1922; Governo do Estado transformou a em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948; Federalizada com o nome de Universidade Federal de Viçosa – 1969.

Curso de Educação Física – 1972.

O programa é realizado em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa é realizado em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora.

1º. Grupo defende em 2009.**6. FESP/UPE -**

Nada consta.

Nada consta.

7. UEL - A Universidade Estadual de Londrina foi criada pelo Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970.

Curso de Graduação em Educação Física, e Técnica Desportiva vinculado ao Centro de Educação. Sua primeira turma iniciou as atividades letivas em fevereiro de 1972. Vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos criado em 10 de outubro de 1986 há o oferecimento do Curso de Graduação em Educação Física. Em 1998 foi implantado o Curso de Bacharelado em Ciência do Esporte, iniciando suas atividades letivas em fevereiro de 1999.

Mestrado sem data de início.

1º. Grupo defende em 2009.

8. UFPEL – Início com a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Pelotas. A Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul foi criada em 1960 e pertencia ao Ministério da

Escola Superior Educação Física/UFPEL foi criada em 1971. Hoje curso de Educação Física.

Mestrado em Educação Física

Agricultura, estando sediada em Pelotas e sendo composta na época pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel e pelas Faculdades de Ciências Domésticas e de Veterinária, estas duas criadas posteriormente, em 1961 e 1969.

Títulos dos trabalhos misturados aos trabalhos de graduação (TCC) e especialização. Nenhum dos trabalhos disponibilizados.

9. UNIMEP - Instituíram-se os primeiros cursos de nível superior: economia, administração e ciências contábeis, inicialmente reunidos como Faculdades Integradas – 1964; Tornase a 1ª. Universidade Metodista da América Latina -1975.	O curso de Licenciatura em Educação Física teve seu reconhecimento em 1974.	O Programa de Pós-Graduação em Educação Física, nível de Mestrado vinculado a Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba iniciou suas atividades acadêmicas em 2000.
--	--	---

Observação: Não apresenta trabalhos com AMA e deficiência disponibilizados.

10. UNICSUL: Universidade Cruzeiro do Sul, SP	<u>Licenciatura:</u> <u>Portaria Ministerial nº 4.214, de 06 de dezembro de 2005, publicada no DOU nº 234, de 07 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 55.</u>	Programa de Pós-Graduação em Educação Física: Mestrado Acadêmico em Ciências do Movimento Humano, iniciado em 2006.
---	---	--

Observação: Ainda não apresenta nenhuma defesa.

- O *corpus* - Avaliação crítica dos estudos. Com essa etapa se determina quais são os estudos válidos que irão ser utilizados no levantamento, ou seja, o conjunto de documentos (sujeitos da pesquisa) aceitos como válidos para a análise (regra de pertinência, aqueles que correspondem ao objetivo da pesquisa e ao critério de inclusão) a que o estudo se propõe. Esses são os “sujeitos” selecionados:

Universidade Castelo Branco - RJ

1. Uma Proposta de Práxis Pedagógica Significativa de educação Física “Adaptada” às Necessidades de Crianças com Síndrome de Down;
2. A Influência de um Programa de Exercícios de Força sobre Indivíduos Hemiparéticos;
3. A Influência da Percepção Plantar no Deslocamento do Cego Congênito;
4. Avaliação e Efeitos no Comportamento Motor, de um Programa Especial de Atividades Motoras Aplicado em um Grupo de Estudantes de Classe Especial, Portadores de Déficits Mentais.

Universidade Estadual Paulista de Rio Claro

5. Controle postural em adultos com Síndrome de Down: acoplamento entre informação sensorial e oscilação corporal.
6. O andar de pacientes hemiplégicos no solo e na esteira com suporte total e parcial de peso.
7. Perseveração motora em crianças: impacto da condição de deficiência mental.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

8. Orientação e Mobilidade: Um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança portadora de cegueira congênita – Estudo intercultural entre Brasil e Portugal;
9. Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com Síndrome de Down;
10. Qualidade e Cinesfera do Movimento de Jogadores de Basquete em Cadeira de Rodas;
11. Proposta Curricular Voltada à Pessoa com Deficiência, para os Cursos de Graduação em Educação Física;
12. Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down: As questões que remetem a um diferencial significativo;
13. A Competência Interpessoal: Um estudo da comunicação da criança ouvinte descortinando o mundo da criança surda na perspectiva da atividade motora;
14. Relações que Envolvem Poder nas Manifestações Corporais de dois Alunos com Deficiência Mental Matriculados no Ensino Fundamental: Estudo de casos no recreio escolar;
15. A Percepção dos Professores de Educação Física sobre o Processo de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Mental no Ensino Regular Municipal de Florianópolis;

16. Programa de Intervenção Motora Lúdica Inclusiva: Análise motora e social de casos específicos de deficiência mental, Síndrome do X-frágil, Síndrome de Down e criança típica;
17. Corpos Amputados e suas Próteses: A intervenção técnica (re)inventando formas de ser e de habitar o corpo na contemporaneidade;
18. O Híbrido Paraolímpico: Ressignificando o corpo do atleta com deficiência a partir de práticas tecnologicamente potencializadas.

Universidade Estadual de Santa Catarina

19. Proposta de classificação do desenvolvimento motor em crianças com deficiência mental;
20. Coesão de grupo em pessoas com deficiência visual que participam de grupos de atividades físicas formais.

Universidade Federal do Paraná

21. A influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora.
22. A configuração atleta e ex-atletas paraolímpicas da cidade de Curitiba.

Universidade Gama Filho

23. Alguns sentidos da aventura, orientação e mobilidade corporal de pessoas cegas em águas abertas;
24. A educação física em uma escola regular inclusiva: Um estudo do imaginário social;
25. Mergulho autônomo recreativo adaptado: uma opção de lazer e aventura;
26. A utopia da aventura em cadeira de roda: O imaginário da dança como (re) descoberta das linguagens corporais.

Universidade Federal de Santa Catarina

27. Qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down, maiores de 40 anos, do Estado de Santa Catarina;
28. O perfil do estado de saúde e qualidade de vida do deficiente visual da grande Florianópolis;
29. A Casa Verde entre...por dentro do discurso oficial da deficiência mental.

Universidade de São Paulo

30. Efeitos de Atividades Motoras no Processo Inicial de Alfabetização em Classes de Educação Especial: Uma pesquisa em Classes especiais de Vitória do Espírito Santo;
31. Formação de Esquema Motor em Crianças Portadoras de Síndrome de Down;

32. Adaptação ao Meio Líquido para Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral: Uma proposta de avaliação;
33. Combinações de Padrões Fundamentais de Movimento em Indivíduos Normais e Portadores de Síndrome de Down;
34. Análise do Desenvolvimento Motor e social de Adolescentes com Deficiência Visual e das Atitudes dos Professores de Educação Física: Um estudo sobre a inclusão;
35. Análise de Parâmetros Biomecânicos na Locomoção de Crianças Portadores de Pé Torto Congênito.

Universidade Estadual de Campinas

36. A ação do Professor de Ensino Superior na Educação Física Adaptada : Construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais;
37. Jogos Escolares Brasileiros da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos; Um estudo de caso;
38. A Educação Física na Rede Pública do Município de São José da Boa Vista - SP e o portador de necessidades especiais;
39. A Integração do Esporte Adaptado com o Esporte Convencional a Partir da Inserção de Provas Adaptadas;
40. Anosognosia: Imagem corporal na hemiplegia;
41. A Prática de Exercícios Resistidos por Pessoas Com Esclerose Múltipla.
42. A Resiliência e a Imagem Corporal de Adolescentes e Adultos com Mielomeningocele;
43. As Atividades Lúdicas e a Criança com Paralisia Cerebral: O Jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da Criança e da família;
44. Avaliação de um Programa de Atividades Rítmicas Adaptada A Pessoas Surdas para Variação dos Parâmetros de Velocidade no Ritmo;
45. Avaliação do Esquema Corporal em Crianças Portadoras da Síndrome de Down;
46. A Variação da Acuidade Visual Durante Esforços Físicos em Atletas com Baixa Visão;
47. Barreiras Socioculturais e Lazer das Pessoas Portadoras de Deficiência Física: Um estudo do grupo Fraternidade Cristã de Doença e Deficiência de Campinas, SP;
48. Benefícios da Atividade Física para Pessoas com Deficiência Visual : Contribuições a partir da Teoria De Erik Erickson;

49. Classificação Funcional no Basquete sobre Rodas : Critérios e procedimentos;
50. Coordenação Motora de Portadores de Deficiência Mental : Avaliação e intervenção;
51. Dança e Deficiência : Proposta de ensino;
52. Esportes na Natureza : Estratégias de ensino do canionismo para pessoas com deficiência visual;
53. Estimulação Perceptivo - Motora em Crianças Portadoras de Deficiência Visual : Proposta de utilização de material pedagógico;
54. Estudo da Disciplina Educação Física Adaptada nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás;
55. Futebol para Cegos (Futebol de Cinco) no Brasil : Leitura do jogo e estratégias tático - técnicas
56. Goalball : Desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual;
57. Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física : Considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar;
58. Influências de um Programa de Yoga no Controle do Equilíbrio de Pessoas com Esclerose Múltipla;
59. Natação para Crianças Portadoras de Deficiência Visual : Uma proposta de ensino ;
60. Os Efeitos da Utilização de Dicas Visuais no Processo Ensino-Aprendizagem de Habilidades Motoras de Aprendizes Surdos;
61. O Universo Desportivo de Cegos e Deficientes Visuais : Uma interpretação;
62. O Uso de Dicas Específicas como Estratégia de Atenção Seletiva em Portadores da Síndrome de Down;
63. Paralisia Cerebral : Atividades Lúdicas E Processos Desenvolvimentais Em Ambiente Hospitalar;
64. Políticas Educacionais Inclusivas para a Criança Deficiente : Concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978/1999;
65. Procedimento de Ensino do Tênis de Campo para Portadores da Síndrome de Down;
66. Proposta de Avaliação da Simetria e Transferência de Peso e a Relação Dessa Condição com a Atividade Funcional do Hemiplégico;

67. Proposta de Avaliação Motora para Portadores de Deficiência Visual em Coordenação, Equilíbrio e Orientação Espacial;
68. Proposta de Ensino Básico da Esgrima para Adolescentes Surdos;
69. Proposta de Ensino de Bocha para Pessoas com Paralisia Cerebral;
70. Proposta de Ensino de Polybat para Pessoas com Paralisia Cerebral;
71. Reflexões Sobre a Educação Física para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais a Luz da Individualização;
72. Trabalho Resistido Adaptado Visando a Independência de Pessoas com Paraplegia nas suas Atividades de Vida Diária.
73. A Corporeidade do Cego : Novos olhares;
74. A Inclusão do Educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: O discurso dos professores de Educação Física;
75. Análise da Disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná;
76. Atividade Física e a Relação com a Qualidade de Vida, Ansiedade e Depressão em Pessoas com Sequelas de Acidente Vascular Cerebral Isquêmico;
77. Atletas Paraolímpicas: Figurações e sociedade contemporânea.
78. Avaliação Motora para a Pessoa Deficiente Mental nas APAEs da Região de Campinas-SP;
79. Brincando no Ambiente Natural : Uma contribuição para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral;
80. Brincar : Uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo;
81. Desporto Adaptado no Brasil : Origem, institucionalização e atualidade;
82. Educação Física Adaptada : Proposta de ação metodológica para formação universitária;
83. Deficiência Visual : Uma abordagem pedagógica;
84. Perfil Antropométrico e Desempenho Físico -Motor de Crianças e Jovens com Deficiência Visual Participantes do Atletismo nos 1. Jogos Escolares da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos;
85. Perspectivas de Atuação Profissional: Um estudo de caso das olimpíadas especiais;
86. Sucesso de Pessoas Portadoras de Deficiência Através da Prática Esportiva: Um estudo de caso;
87. Estabilidade Motora de Pessoas Portadoras de Síndrome de Down, em Tarefas de Desenhar;

88. Influência da Utilização do Mobiliário Adaptado na Postura Sentada de Indivíduos com Paralisia Cerebral Espástica.

A fase seguinte (a segunda) é marcada pela exploração do material:

- Coleta de dados – Como procedimentos/ Delineamento e Análise realizou-se um levantamento estilo senso de teses e dissertações da área da Educação Física, nos programas *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, e em pesquisas envolvendo a AMA, como exposto anteriormente. Todas as dissertações e teses foram lidas (RESUMOS), analisadas e registradas no relatório de análise, esse o caminho para a materialização dos dados na terceira fase.

Essa se constrói a partir do tratamento dos resultados obtidos e interpretações (Interpretação e apresentação dos dados, num primeiro momento e a discussão desses num segundo momento). Nessa fase processa-se a codificação (em caso de análise estatística) e categorização dos dados brutos do texto (ou seja, tornam-se os dados, falantes, segundo Bardin).

- Interpretação e Apresentação dos dados - Esses foram agrupados para a análise. Cada um desses agrupamentos foi preestabelecido no projeto. Nessa pesquisa esses foram divididos por categorias. São elas: Categoria Teórica, dividida em subcategoria - Tematização; subcategoria – área de Concentração, Linha de Pesquisa e Orientadores; subcategoria – Autores, Orientadores e Data de Defesa; Categoria Metodológica: subcategoria - Coleta de Dados: Técnicas de pesquisa, Instrumentos Utilizados e Procedimento Metodológico; subcategoria - grupo de Foco.

4.1.1 Interpretação e Apresentação dos Dados

a) Histórico das IES e Cursos de Educação Física Selecionados para o Estudo¹⁴

Universidade Castelo Branco – UCB - RJ: A trajetória da Universidade Castelo Branco começa em 1963 quando é criada uma pequena escola primária em Realengo, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Conforme decisão da Assembléia Geral Extraordinária, realizada no dia 23/2/1973, a Entidade passou a denominar-se Centro Educacional de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Os primeiros cursos superiores foram autorizados a funcionar com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Marechal Castelo Branco, no dia 9/10/1973, e da

¹⁴ As fontes utilizadas foram os sites das Universidades, em consulta no dia 03/07/2008.

Faculdade de Educação Física da Guanabara, em 7/11/1973. Em 1976, as duas faculdades passaram a constituir as Faculdades Integradas Castelo Branco - FICAB, com a provação do Regimento Unificado pelo parecer CFE n.º 2903/ 71, de 1º/7/1975, seguindo-se o reconhecimento em 15/12/1976 dos cursos que foram instalados inicialmente. Com a implantação das FICAB, começa o desenvolvimento das instalações em Realengo. Nos anos seguintes, até o final da década de 1980, outros cursos juntam-se aos já tradicionais Letras e Educação Física, como Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Serviço Social, Administração e Informática. Em 1990, iniciou-se o processo formal de transformação das FICAB, com o acolhimento da carta-consulta pelo CFE para a criação da Universidade Castelo Branco, em 18/2. A instalação oficial da UCB ocorreu no dia 4/1/1995, após a publicação da Portaria Ministerial n.º 1834 no Diário Oficial da União, no dia 29/ 12/ 1994. O processo de ampliação da UCB se dá através de novos campi: Penha, em 1996; e Recreio, em 2003 e Santa Cruz em 2006.

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC: A UNESP, criada em 1976, resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. Entre essas escolas que vieram compor a UNESP, um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, estava constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente, para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado. Outros Institutos Isolados foram criados com a finalidade de formação profissional, os quais estiveram, desde sua criação, sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 1969 foi instituída, na Secretaria da Educação, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP), com a finalidade de gerir a administração dos Institutos e as Escolas em nível superior. No entanto, os Institutos Isolados, a partir da necessidade da adoção de uma política que os aproximasse e desse-lhes uma identidade própria, no início de 1975, apresentaram propostas para os seus desligamentos da esfera de ação da Secretaria da Educação e sua organização. As idéias giraram em torno da integração dos Institutos Isolados numa Federação ou numa Universidade, sendo que esta última proposta foi a que contou com a aprovação. Assim em 1976, por determinação do então Governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas deixaram o CESESP para assumir uma direção própria,

na forma Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. De conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS – RS: A história da UFRGS começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim iniciava, também, a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Mas somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. Em 1947, quando passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a UFRGS, incorporou as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da UFRGS, com a criação, da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - SC: A Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC foi criada em 20 de maio de 1965, pelo Decreto nº 2.802 e em 1985 ocorreu o reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação através da Portaria Ministerial nº 893, de 11 de novembro de 1985. Com abrangência em todo o Estado de Santa Catarina, a UDESC está presente em diversos municípios catarinenses com a sua estrutura multi-campi, e atuação vocacionada para o perfil sócio-econômico e cultural das regiões onde a universidade se insere, visando sempre o fortalecimento das vocações regionais. O Centro de Educação Física e Desportos - CEFID tem suas raízes no Curso Normal de Educação Física, implantado em 1964 pela Secretaria Estadual de Educação com o intuito de formar recursos humanos, visando suprir as carências no magistério do ensino primário. Teve sua trajetória marcada por mudanças de instalação e de propostas sócio-educacionais, até sua institucionalização como Escola Superior de Educação Física – ESEF que deu-se no 1º semestre de 1973. Inicialmente, o Curso tinha duração de três anos, em consonância com a Resolução

69/69 – CFE. Atendendo as exigências do parecer 215/87 – CFE, a partir de 1988, o Curso sofreu ajustes curriculares, inclusive alteração de 3 para 4 anos de duração e, de 1992 para cá, oferece as habilitações LICENCIATURA em Educação Física e BACHARELADO em Educação Física e Esportes. Tais alterações ocorreram devido à procura pela adequação curricular às necessidades do mercado de trabalho, às peculiaridades regionais, ao contexto institucional e às características, interesses da comunidade docente e discente, bem como atender às exigências de uma sociedade em permanente transformação.

Universidade Federal do Paraná – UFPR – PR: Começa em 1892, quando o político Rocha Pombo lançou na Praça Ouvidor Pardinho a pedra fundamental da Universidade do Paraná. Mas devido ao Movimento Federalista o projeto não foi adiante. Em 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva liderou a criação efetiva da Universidade do Paraná. Em 1913, a Universidade começou a funcionar. No início, como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Com a Primeira Guerra Mundial e a recessão econômica surgiram as primeiras dificuldades. Entre elas uma lei que determinava o fechamento das universidades, pois o Governo Federal não recebia bem as iniciativas surgidas de forma independente nos estados. Uma das alternativas para evitar o fechamento da Universidade do Paraná, na época e para driblar a lei e continuar funcionando, foi desmembrar a Instituição em faculdades. Durante mais de trinta anos buscou-se novamente a restauração da Universidade, acontecida no início da década de 50, quando as faculdades foram reunidas e novamente foi formada a Universidade do Paraná. Para essa unificação foi fundamental o apoio da imprensa e da comunidade. Restaurada a Universidade, sua federalização deu-se em 1950 seguida de uma fase de expansão com construção do Hospital de Clínicas em 1953, do Complexo da Reitoria em 1958 e do Centro Politécnico em 1961. Em 1977, aprova-se efetivamente a graduação do curso de Educação Física na UFPR e como consequência, a criação do Departamento de Educação Física junto ao setor de Ciências Biológicas.

Universidade Gama Filho –UGF – RJ: Iniciou seu funcionamento em 1939, quando o Ministro Luiz Gama Filho criou o Ginásio Piedade. Conta hoje com o Campus Gonzaga da Gama Filho, além das unidades Centro-Candelária e Barra-Downtown. O Colégio Gama Filho em Piedade também faz parte desta instituição.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: O curso de graduação em Educação Física, criado na UFSC a partir da Portaria nº 470/GR/74, de 07 de outubro de 1974 e reconhecido através do Decreto-lei nº 81.759, de 06 de junho de 1978, iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 1975, com o ingresso da primeira turma de 40 alunos.

Universidade de São Paulo – USP - SP: A instituição teve como sua data de criação o ano de 1931, surgindo como Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo (ESEP) por meio do Departamento de Educação Physica do Governo do Estado de São Paulo. Suas atividades iniciaram-se em 1934 e estão atreladas às necessidades da época com relação à formação de professores de E F para suprir a crescente exigência de demanda destes profissionais para a escola pública. É a primeira escola de EF de caráter civil instituída no país.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP: A Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, criada pela Lei Estadual nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, alterada pelas Leis 9.715, de 30 de janeiro de 1967, e 10.214, de 10 de setembro de 1968. Apesar de criada em 1962, a implantação efetiva da Unicamp somente foi realizada após a publicação do Decreto nº 45.220, de 9 de setembro de 1965, criando a Comissão Organizadora da Universidade. É uma entidade autárquica estadual de regime especial, na forma do Artigo 4º, da Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar. A Faculdade de Educação Física da UNICAMP foi criada em 1985 com a implantação do curso de graduação nas modalidades de Bacharelado em Técnicas Desportivas e de Licenciatura.

Veja-se a seguir a síntese temporal que marca os anos de surgimento das IES, dos cursos de Educação Física e programas *stricto sensu* selecionados:

Início Funcionamento Instituição	Início Funcionamento Curso EF	Início Programas <i>Stricto Sensu</i>
M	D	
UCB- Centro Educacional de Realengo – 1973; Faculdades Integradas Castelo Branco – FICAB – 1976; UCB – 1995.	Faculdade de Educação Física da Guanabara, em 1973. Hoje Curso de Ciência da motricidade Humana.	O Mestrado em Educação foi desenvolvido pelas então FICAB, tendo como Área de Concentração a Ciência da Motricidade Humana – 1992; Transformou-se em curso de mestrado na área de Educação Física – 1995; Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciência da Motricidade Humana, adicionando doutorado (PROCIMH) em 1998.

UNESP- Resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, sob a denominação "Júlio de Mesquita Filho" – 1976;	Ciências da Motricidade, iniciou com Licenciatura em 1988 e Bacharel em 1989.	O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade – 1991.	Doutorado no programa deu-se somente para a área de concentração Biodinâmica Motricidade Humana e foi implementado em 2001.
UFGRS- Começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia; a Universidade de Porto Alegre – 1934; Universidade do Rio Grande do Sul, a URGs – 1947; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 1950.	Curso Ciência do Movimento Humano.	O Programa iniciou em 1989.	Iniciou em 2000.
UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – 1965;	O Centro de Educação Física e Desportos - CEFID tem suas raízes no Curso Normal de Educação Física, implantado em 1964 pela Secretaria Estadual de Educação. Institucionalizado como Escola Superior de Educação Física – ESEF que deu-se no 1º semestre de 1973. Hoje Curso Ciência do Movimento Humano.	Mestrado em Ciências do Movimento Humano – 1997;	—
UFPR – Lançada a pedra fundamental da Universidade do Paraná – 1892; Criação efetiva da Universidade do Paraná – 1912; Início, como instituição particular – 1913; Desmembramento em faculdades – 1ª. Guerra mundial; Reunião das faculdades, reestruturação e federalização da universidade - 1950;	Um dos primeiros cursos criados no País, em 1939, a formação do profissional de Educação Física pertencia à antiga Escola de Educação Física e Desportos do Paraná que foi agregada à UFPR em 1965. Absorção da Escola pela Universidade	Programa de Pós-Graduação efetivou-se em agosto de 2002.	

	Federal do Paraná em definitivo – 1976. Curso de educação Física.		
UGF - No colégio Piedade nasce a Faculdade de Ciências Jurídicas do Estado do Rio de Janeiro - 1951	Curso de Educação Física	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UGF iniciou suas atividades acadêmicas em março de 1985, oferecendo o Curso de Mestrado em Educação Física.	Conselho de Ensino Pesquisa da Universidade Gama Filho aprovou criação do Curso Doutorado em Educação Física – 1994.
UFSC –	O curso de graduação em Educação Física, criado na UFSC iniciou suas atividades em 1975.	Mestrado em Educação Física – 1996.	O Doutorado em Educação Física - 2005.
USP	Criada no ano de 1931, surge como Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo (ESEP) por meio do Departamento de Educação Physica do Governo do Estado de São Paulo. Suas atividades iniciaram-se em 1934. Em 1969, foi integrada à Universidade São Paulo – USP. Entretanto, a instalação definitiva das suas atividades no campus só aconteceu em 1975.	A implantação do primeiro programa de pós-graduação da área com um curso de mestrado em Educação Física, acontece em 1977.	No ano de 1989, foi criado o curso de doutorado em Educação Física.
UNICAMP - Criada pela Lei Estadual nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, alterada pelas Leis 9.715, de 30 de janeiro de 1967, e 10.214, de 10 de setembro de 1968. Implantada efetivamente somente após a publicação do Decreto nº 45.220, de 9 de setembro de 1965, criando a Comissão Organizadora da	A Faculdade de Educação Física da UNICAMP foi criada em 1985 com a implantação do curso de graduação nas modalidades de Bacharelado em Técnicas Desportivas e de Licenciatura.	Criação do programa de pós-graduação: Mestrado – 1988.	Iniciou-se o programa Doutorado – 1993.

Universidade.

Fonte: Site das Universidades em 03/07/2008.

Os estudos nas IES e em seus programas *stricto sensu* acomodam-se em áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa que são:

IES –	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
1. UCB	Mestrado e Doutorado: Ciência da Motricidade. Áreas de Concentração: Atividade Física e Saúde.	- Aspectos biológicos relacionados a atividade física e saúde; - Exercício físico, reabilitação e doenças crônico degenerativas; - Aspectos sócio-culturais e pedagógicos relacionados à atividade física e saúde.
2. UNESP	Mestrado: Ciências da Motricidade. Área de Concentração: Biodinâmica da Motricidade Humana; Pedagogia da Motricidade Humana. Doutorado: Ciências da Motricidade. Área de Concentração: Biodinâmica da Motricidade Humana	Biodinâmica da Motricidade Humana (Mestrado e Doutorado) - Aspectos Biodinâmicos do Rendimento e - Treinamento Esportivo - Atividade Física e Saúde - Coordenação e Controle de Habilidades Motoras - Fisiologia Endócrino-Metabólica e Exercício - Métodos de Análise Biomecânica Pedagogia Da Motricidade Humana (Mestrado) - A Natureza Social do Corpo - Educação Física Escolar - Estados Emocionais e Movimento - Formação Profissional e Campo de Trabalho
3. UFRGS	Mestrado e Doutorado: Ciência da Reabilitação. Área de Concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação.	- Representações Sociais do Movimento Humano; - Formação de Professores E Prática Pedagógica.

Área de Concentração: Movimento Humano, Saúde e Performance.

- Atividade Física e Saúde;
- Atividade Física e Performance;
- Neuromecânica do Movimento Humano;
- Desenvolvimento da Coordenação e do Controle Motor (ligada a PCD).
- Biomecânica;
- Desenvolvimento Humano;
- Atividade Física e Saúde.

4. UDESC

Mestrado: Ciência do Movimento Humano.

Área de Concentração: Estudos Biocomportamentais do Movimento Humano

5. UFPR

Mestrado: Educação Física.

Área de Concentração: Exercício e Esporte.

- Atividade Física e Saúde;
- Comportamento Motor;
- Fisiologia da Performance;
- História e Sociologia do Esporte.

6. UGF

Mestrado: Educação Física.

Área de concentração: Atividades Físicas & Desempenho Humano; Educação Física & cultura.

Doutorado: Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física e Cultura.

Educação Física e Cultura (Mestrado e Doutorado)

- Gestão do Conhecimento e Análise Institucional em Educação Física, Esporte e Lazer;
- Formação Profissional em Educação Física, Esportes e Lazer;
- Pensamento Pedagógico e Intervenção Profissional em Educação Física, Esporte e Lazer;
- Produção Histórica na Educação Física, no Esporte e no Lazer;
- Identidades Culturais na Educação Física, no Esporte, no Lazer e no Olimpismo;
- Representações Sociais da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

Atividades Físicas e Desempenho Humano (Mestrado)

- Variáveis Intervenientes e Efeitos do Exercício sobre Aptidão Física, Desempenho e Saúde;
- Variáveis Intervenientes e Efeitos do Treinamento Contra-Resistência.

7. UFSC

Mestrado: Educação Física.

Área de Concentração: Atividade Física Relacionada à Saúde; Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

Área de concentração: Atividade Física

Atividade Física Relacionada à Saúde.

- Processos e Programas de Promoção da Atividade Física;
- Educação Física, Condições de Vida e Saúde;

Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Relacionada à Saúde; Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física e Cineantropometria e Desempenho Humano.

- Teorias Sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade;
- Teorias Pedagógicas e Didáticas do Ensino da Educação Física;
- Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas.

Cineantropometria e Desempenho Humano.

- Estudo da Inter-relação Morfologia e Função;
- Interação Exercício Físico, Aptidão Física e Desempenho no Esporte e no Trabalho.

Biodinâmica do Movimento Humano:

- Bioquímica do Exercício;
- Fisiologia do Exercício;
- Biomecânica;
- Controle Motor;
- Aprendizagem e Desenvolvimento Motor;
- Psicologia do Exercício e do Esporte;
- Nutrição aplicada ao desempenho físico;
- Treinamento Físico e Esportivo.

Pedagogia do Movimento Humano

- Aprendizagem e Desenvolvimento;
- Motor; Psicologia do Esporte e do Exercício;
- Filosofia do Movimento Humano;
- História do Movimento Humano;
- Antropologia do Movimento Humano;
- Sociologia do Movimento Humano;
- Metodologia do Ensino da Educação

8. USP

Mestrado: Educação Física

Área de Concentração: biodinâmica do Movimento; Estudos do Esporte; Pedagogia do Movimento.

Doutorado: Educação Física

Área de Concentração: Biodinâmica do Movimento Humano, Estudos do Esporte e Pedagogia do Movimento Humano.

Física;

- Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores de Educação Física Escolar;

- Desenvolvimento de Políticas, Planos e Programas de Educação Física na perspectiva da Cultura, Lazer e Saúde

Estudos do Esporte:

- Investigado em todas as suas dimensões e implicações: evolutivas, biológicas, sociais, culturais, filosóficas, etc. A área de concentração Estudos do Esporte em nível de mestrado visa atualizar, ampliar e integrar os conhecimentos acerca desse fenômeno;

Atividade Física, Adaptação e Saúde:

- Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;
- Qualidade de Vida, Saúde Coletiva e Atividade Física;
Desenvolvimento Corporal no Contexto da Sociedade e Cultura.

Biodinâmica do Movimento Humano:

- Metodologia e Instrumentação em Biomecânica;
- Metodologia e Instrumentação em Fisiologia do Exercício;
- Bioquímica do Exercício.

Ciência do Desporto:

- Teoria do Treinamento Desportivo;
- Desporto, Saúde e Educação.

Educação Física e Sociedade:

- Corpo e Educação Física;
-Educação Física Escolar;
-Esporte e Sociedade;
-Lazer e Sociedade.

9.

UNICAMP

Mestrado: Educação Física.

Área de Concentração: Biodinâmica do Movimento humano; Pedagogia do Movimento; Atividade Física, Adaptação e Saúde e Ciência do Desporto e Educação Física e Sociedade.

Doutorado: Educação Física.

Área de Concentração: Biodinâmica do Movimento Humano; Pedagogia do Movimento; Atividade Física, adaptação e Saúde e Ciência do Desporto; Educação Física e Sociedade.

Os “sujeitos” selecionados nos programas expostos anteriormente tiveram como datas de defesa e estão ligados às seguintes áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa, e orientadores:

IES SUJEITO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	LINHAS	DEFESA
UCB/RJ	MESTRADO			
	Romildo Vieira do Bomfim	Não consta		1996
	Raquel Moreira Guimarães	Não consta		2005
	Paulo Ferreira Pinto	Mario Donato D'Angelo	Não está mais no site do programa. Análise da marcha humana, desenvolvimento de órteses e próteses (fonte: Lattes)	1989
	Sidney Rosadas de Carvalho	Fernanda Barroso Beltrão	Não está mais no site do programa. Aspectos educacionais e curriculares da motricidade humana (fonte: Lattes)	1988
UCB/RJ	DOUTORADO			
	Não há trabalhos			
UNESP	MESTRADO			
	Matheus Machado Gomes	José Ângelo Barela	Coordenação e controle de habilidades motoras	2007
	Maria Solange Patinõ Segura	José Ângelo Barela	Coordenação e controle de habilidades motoras	2005
UNESP	DOUTORADO			
	Márcia Valéria Cozzani	Eliane Mauerberg- de Castro	Coordenação e controle de habilidades motoras	2007
UFRGS	MESTRADO			
	Sonia Berenice Hoffmann	Ricardo Demétrio de Souza Petersen	Desenvolvimento da coordenação e do controle motor.	1998
	Paulo José Barbosa Gutierres Filho.	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	1998

Rosilene Moraes Diehl	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	1999
Cleusa Maria Schneider	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	1999
Jurema Kalua Vianna Potrich	Aírton da Silva Negrine	Não consta no site. Educação e Terapia psicomotriz (fonte: lattes)	1999
Miriam de Fátima Zanandrea	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	2000
Cláudio Marques Mandarino	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	2000
Rudney da Silva	Francisco Camargo Neto	Não consta no site e nem no lattes.	2001
Daniela Boccardi	Nadia Valentini	Desenvolvimento da coordenação e do controle motor;	2003
Luciana Laureano Paiva	Silvana Vilodre Goellner	Representações sociais do movimento humano.	2004
Varlei de Souza Novaes	Silvana Vilodre Goellner	Representações sociais do movimento humano.	2006

UDESC**MESTRADO**

Geciely Munaretoo Fogaça de Almeida	Francisco Rosa Neto	Desenvolvimento humano.	2007
Cristiane Galvão da Costa	Thais Silva Beltrame	Desenvolvimento humano.	2005

UDESC**DOUTORADO**

Não há trabalhos			
---------------------	--	--	--

UFPR**MESTRADO**

Andrea Lúcia Sérgio Bertoldi	Iverson Ladewig	Comportamento motor	2004
Gisele Perira da Silva	Rurth Eugenia Cidade e Souza	Comportamento motor	2007

UFPR**DOUTORADO**

Não há o doutorado.			
------------------------	--	--	--

UGF/RJ**MESTRADO**

Maria Auxiliadora Terra Cunha	Vera Lúcia de Menezes Costa	Educação Física e cultura (apenas a área);	2004
-------------------------------------	--------------------------------	---	------

	Ricardo Luiz de Souza	Nilda Tevês Ferreira	Educação Física e cultura (apenas a área).	2007
	Lúcia Monteiro Sodré	Vera Lúcia de Menezes Costa	Educação Física e cultura (apenas a área).	2008
		Data da Defesa:		
UGF/RJ				
	Maria Auxiliadora Terra Cunha	Vera Lúcia de Menezes Costa	Educação Física e cultura (apenas a área).	2004
UFSC				
	Alexandre Carriconde Marques	Markus Vinícius Nahas	Processos e programas de promoção da atividade física	2000
	Jolmerson de Carvalho	Sidney Ferreira Farias	Educação Física, Condições de vida e saúde	1999
	Ana Paulo Salles da Silva	Ana Márcia Silva	Políticas públicas, produção do conhecimento e formação profissional.	2005
UFSC				
	Não há trabalhos.			
USP				
	Terezinha Maria Giacomini	Zilda Augusta Anselmo	Não consta no site DO PROGRAMA, Nem no lattes.	1986
	Verena Junghahnel Pedrinelli	Go Tani	Aprendizagem e desenvolvimento motor.	1989
	Elisabeth de Mattos	José Geraldo Massucato	Não consta no site, nem no lattes.	1994
	Roberto Gimenez	Edison de Jesus Manoel	Aprendizagem e desenvolvimento.	2001
USP				
	Márcia Greguol Gorgatti	Dante De Rose Junior	Desenvolvimento curricular e formação do professor de educação física escolar.	2005
	Renato Soares	José Alberto Carlos Amadio	Biomecânica.	2007
UNICAMP				
	Rita de Fátima da Silva	Paulo Ferreira de Araújo	Pessoas com necessidades especiais : Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2005

Regina Matsui	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com necessidades especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2007
Rachel Barbosa Poltronieri Florence	Paulo Ferreira de Araújo	Pessoas com necessidades especiais.	2002
Jacqueline Dourado Penafort	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com necessidades especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2001
Thais Maria Albani Loyo	Edison Duarte	Pessoas com necessidades especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2006
Otávio Luis Piva da Cunha Furtado	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2006
Renata Lobo Catusso	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2007
Ligia Maria de Godoy Carvalho	Júlio Romero Ferreira	Políticas públicas de educação especial; programas compensatórios em educação (fonte: lattes).	1998
Teumaris Regina Buono Luiz	Paulo Ferreira de Araújo	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2001
Silvana Maria Blascovi-Assis	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1991
Ciro Winckler de Oliveira Filho	Luiz Eduardo Barreto Martins	Bioquímica e fisiologia do exercício.	2002
Edila Maria Bisognin Cantarelli	Júlio Romero Ferreira	Políticas públicas de educação especial; programas compensatórios em educação (fonte: lattes).	1998
Ana Cristina Bresciani Viana Daltro	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2004
Marcia Lomeu Castellano	Paulo Ferreira de Araújo	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade	2001

			Física e da Imagem Corporal; Não consta no site nem no lattes	2001
Jose Irineu Gorla	José Luiz Rodrigues			
Rosângela Barnabé	Paulo Ferreira de Araújo		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2002
Artur Jose Squarisi de Carvalho	José Júlio Gavião de Almeida		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2005
Mey de Abreu van Munster	José Júlio Gavião de Almeida		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1998
Vivianne Oliveira Gonçalves	Edison Duarte		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2002
Marcio Pereira Morato	José Júlio Gavião de Almeida		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2007
Maria Teresa da Silva	José Júlio Gavião de Almeida		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1999
Luiz Seabra Júnior	Paulo Ferreira de Araújo		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2006
Gerson de Oliveira	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2007
Catarina Mazarini	Edison Duarte		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1992
Silmara Cristina Pasetto	Paulo Ferreira de Araújo		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2004
Wagner Xavier de Camargo	José Júlio Gavião de Almeida		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1999
Ruth Eugênia Amarantes Cidade e Souza	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1998
Celina Aguiar Gomes	Edison Duarte		Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2008
Cristina Borges	Ivone Garcia		Ensino- Aprendizagem e	2003

de Oliveira Maria Teresa Krahenbuhl Leitão	Barbosa Edison Duarte	Desenvolvimento; (fonte: lattes). Atividade física para pessoas com deficiência.	1998
Eliane Ferrari Chagas	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1999
Manoel Osmar Seabra Júnior	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1995
Válber Lazaro Nazareth	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2001
Márcia da Silva Campeão	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2002
Aline Miranda Strapasson	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2005
Graciele Massoli Rodrigues	Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	1998
Márcia Cristina Carriel Giacomini	Paulo Ferreira de Araújo	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	2007
UNICAMP	DOCTORADO		
Eline Tereza Rozante Porto	Wagner Wey Moreira	Não consta no site e nem no lattes	2002
Warley Carlos de Souza	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2003
Nilton Munhoz Gomes	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2007
Alberto Martins da Costa	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2000
Ruth Eugênia Amarante Cidade	Maria Beatriz Rocha Ferreira	Educação, lazer e sociedade	2004
Ana Isabel de Figueiredo Ferreira	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal;	1997

Marlene Valdicea Lorenzini	Júlio Romero Ferreira	Políticas públicas de educação especial; programas compensatórios em educação (fonte: lattes).	1999
Tereza Ribeiro de Freitas Rossi	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2000
Paulo Ferreira de Araújo	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	1997
Sonia Maria Toyoshima Lima	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2005
Mey de Abreu van Munster	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2004
Ciro Winckler de Oliveira Filho	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2006
Maria Teresa Krahenbuhl Leitão	José Júlio Gavião de Almeida	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2002
Sidney de Carvalho Rosadas	Edison Duarte	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2000
Rute Stanislava Tolocka	Ademir de Marco	Não consta	2000
Ligia Maria Presumido Bracciali	Roberto Vilarta	Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal	2000

Os “sujeitos” correspondem às seguintes tematizações:

IES E SUJEITOS (S)	PROBLEMA PRIVILEGIADO	OBJETO	TEMA
UCB/RJ	MESTRADO		
	A práxis voltada às pessoas com Síndrome de Down e crianças sem deficiência, além da compreensão da ação pedagógica de professores de educação física que trabalhem em	Motricidade humana; Educação física especial; Síndrome de Down.	Uma proposta de práxis pedagógica significativa de educação física "adaptada" as necessidades de crianças com síndrome de down

escolas ou clubes.

Qual influência da prática de exercícios de força para pessoas hemiparéticas.

Educação física;
Motricidade humana;
Treinamento de força.

A influência de um programa de exercícios de força sobre indivíduos hemiparéticos.

Reflexões sobre a percepção plantar de pessoas cegas congênitas em seu deslocamento.

Educação física;
Deficientes visuais.

A influência da percepção plantar no deslocamento do cego congênito.

Análise do comportamento motor de pessoas com déficit motor em grupo de estudantes de instituição especializada.

Educação física;
Atividade física;
Deficientes mentais.

Avaliação e efeitos no comportamento motor, de um programa especial de atividades motoras aplicado em um grupo de estudantes de classe especial, portadores de déficits mentais.

UCB/RJ

DOUTORADO

Não há trabalhos relacionados

UNESP/RC

MESTRADO

Como ocorre a manutenção da postura do adulto com Síndrome de Down quando o mesmo recebe diferentes informações?

Controle postural;
Síndrome de Down,
Informação sensorial.

Controle postural em adultos com Síndrome de Down: acoplamento entre informação sensorial e oscilação corporal.

Como ocorre o caminhar de pessoas com hemiplegia em esteira ou solo?

Hemiplegia, caminhar.

O andar de pacientes hemiplégicos no solo e na esteira com suporte total e parcial de peso.

UNESP/RC

DOUTORADO

Percepção da não desistência de realização de uma atividade relacionada ao entendimento da deficiência mental.

Perseverança,
deficiência mental.

Perseveração motora em crianças: impacto da condição de deficiência mental.

UFRGS

MESTRADO

Influência positiva da orientação e mobilidade em crianças com cegueira congênita.

Orientação e mobilidade, cego congênito.

Orientação e Mobilidade: um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança portadora de cegueira congênita –

		estudo intercultural entre Brasil e Portugal
Influência de um programa de psicomotricidade no meio aquático para crianças com Síndrome de Down.	Meio aquático, síndrome de down.	Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com Síndrome de Down
Investiga a qualidade e cinesfera dos movimentos dos membros superiores de jogadores de basquete em cadeira de rodas.	Movimento, pessoa com deficiência física, basquete sobre rodas.	Qualidade e cinesfera do movimento de jogadores de basquete em cadeira de rodas.
O currículo dos cursos de graduação em educação física com inserção de proposta de discussão da pessoa com deficiência.	Currículo de graduação, pessoa com deficiência, formação profissional.	Proposta curricular voltada à pessoa com deficiência, para os cursos de graduação em educação física
Diferencial significativo no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.	Síndrome de Down, desenvolvimento.	O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down: as questões que remetem a um diferencial significativo
Comunicação da criança ouvinte com a criança surda na perspectiva da atividade motora.	Surdez, comunicação, competência interpessoal.	A competência interpessoal: um estudo da comunicação da criança ouvinte descortinando o mundo da criança surda na perspectiva da atividade motora
Relações de poder na manifestação corporal de alunos com deficiência mental.	Deficiência mental, relações de poder, manifestação corporal.	Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental: estudo de casos no recreio escolar
O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular na perspectiva dos professores de educação física.	Pessoa portadora de deficiência mental, integração, educação física escolar, professores.	A percepção dos professores de educação física sobre o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de

	O social e motor de crianças com deficiência mental, síndrome do X frágil e síndrome de Down.	Síndrome de Down, síndrome do X frágil, deficiência mental, desenvolvimento motor, socialização.	Florianópolis Programa de intervenção motora lúdica inclusiva: análise motora e social de casos específicos de deficiência mental, Síndrome do X-frágil, Síndrome de Down e criança típica
	Compreensão do corpo com amputações e próteses.	Amputações, próteses, corpo.	Corpos amputados e suas próteses: a intervenção técnica (re)inventando formas de ser e de habitar o corpo na contemporaneidade
	Potencial tecnológico das práticas paraolímpicas e possível influência no ressignificado corporal do atleta paraolímpico.	Atleta paraolímpico, corpo, tecnologia.	O híbrido paraolímpico: ressignificando o corpo do atleta com deficiência a partir de práticas tecnologicamente potencializadas
UFRGS	DOUTORADO		
	Não há trabalhos relacionados		
UDESC	MESTRADO		
	Ausência de um estudo que propusesse uma classificação para o desenvolvimento motor de crianças com deficiência mental.	Desenvolvimento motor; Criança com deficiência mental;	Proposta de classificação do desenvolvimento motor em crianças com deficiência mental.
	Compreensão das competências emocionais e sociais de pessoas com deficiência visual total as quais participam ativamente de um grupo de atividade física formal.	Deficiência visual; Competências emocionais e sociais; Atividades físicas formais.	Coesão de grupo em pessoas com deficiência visual que participam de grupos de atividades físicas formais.
UDESC	DOUTORADO		
	Não há trabalhos relacionados		
UFPR	MESTRADO		
	Sistematização e avaliação dos resultados	Aprendizagem motora; dicas de aprendizagem;	A influência do uso de dicas de aprendizagem

da aplicação do procedimento denominado “pesquisa motora por problematização” a partir da comparação de sua eficiência com e sem o uso de dicas de aprendizagem para fatores críticos do desenvolvimento da percepção corporal de crianças com deficiência motora.

percepção corporal; deficiência motora.

na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora.

Como se constituiu e se constitui a configuração de sete atletas e ex-atletas do sistema paraolímpico de Curitiba em 2007)?

Deficiência; atletas paraolímpicas; mulher; estabelecidos-outsiders

A configuração atleta e ex-atletas paraolímpicas da cidade de Curitiba.

UFPR

DOCTORADO

Não há o doutorado.

UGF/RJ

MESTRADO

Resumo não informado.

Esporte de aventura; Orientação e mobilidade; Pessoa cega.

Alguns sentidos da aventura, orientação e mobilidade corporal de pessoas cegas em águas abertas.

Resumo não informado.

Educação física escolar; Inclusão; Imaginário social.

A educação física em uma escola regular inclusiva: Um estudo do imaginário social.

Resumo não informado.

Mergulho adaptado; Lazer; Esporte de aventura.

Mergulho autônomo recreativo adaptado: uma opção de lazer e aventura

UGF/RJ

DOCTORADO

A problematização busca identificar os sentidos da aventura utópica na dança do cadeirante como (re)descoberta das linguagens corporais. Focaliza o ato mágico da imaginação desejante do (d)eficiente,

Dança em cadeira de rodas; Linguagem corporal.

A utopia da aventura em cadeira de roda: O imaginário da dança como (re) descoberta das linguagens corporais.

estabelecendo o elo de ligação com o movimento, o ritmo, a sociedade, a vida.

UFSC**MESTRADO**

Compreensão da qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down com mais de 40 anos de idade.

Qualidade de Vida, Síndrome de Down.

Qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down, maiores de 40 anos, do Estado de Santa Catarina.

Qual o perfil do estilo e qualidade de vida do DV da grande Florianópolis?

Estado de saúde; deficiência visual.

O perfil do estado de saúde e qualidade de vida do deficiente visual da grande Florianópolis.

Qual (ais) a (s) concepção (ões) ontológica (s) da OMS acerca da Deficiência Mental?

Deficiência mental, OMS.

A Casa Verde entre...por dentro do discurso oficial da deficiência mental.

UFSC**DOUTORADO**

Não há trabalhos relacionados

USP**MESTRADO**

Problematiza sobre a Educação Física enquanto disciplina curricular no ensino básico, numa visão psicomotora, pode contribuir para o desenvolvimento de condições básicas exigidas para o início do processo de alfabetização em crianças deficientes mentais educáveis.

Atividades motoras; Alfabetização; Classes de Educação Especial; Deficiência Mental (educáveis).

Efeitos de atividades motoras no processo inicial de alfabetização em classes de educação especial: Uma pesquisa em Classes especiais de Vitória do Espírito Santo.

Investigação sobre a possibilidade de crianças portadoras de Síndrome de Down, com deficiência mental leve e moderada se beneficiarem com uma variabilidade de prática

Esquema corporal; Criança c/ Síndrome de Down.

Formação de esquema motor em crianças portadoras de síndrome de Down.

para desenvolver esquema motor na tarefa de arremessar ao alvo.

O desenvolvimento de um instrumento para avaliar o nível de adaptação ao meio líquido de crianças portadoras de paralisia cerebral, a fim de ser utilizado em situações de ensino e pesquisa.

Meio líquido; Adaptação; Paralisia cerebral; Avaliação.

Adaptação ao meio líquido para crianças portadoras de paralisia cerebral: uma proposta de avaliação.

A correlação de combinação de padrões fundamentais de movimento entre indivíduos normais e c/ Síndrome de Down.

Movimento humano; Normalidade e deficiência; Síndrome de Down.

Combinações de padrões fundamentais de movimento em indivíduos normais e portadores de Síndrome de Down.

USP

DOCTORADO

Desenvolvimento motor; desenvolvimento social; Adolescência; Deficiência visual; Professores de Educação Física; Inclusão.

Análise do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores de educação física: um estudo sobre a inclusão.

Parâmetros biomecânicos da marcha e do salto vertical com contra-movimento, além do estudo do limiar de percepção plantar de crianças com pé torto congênito, tratadas cirurgicamente

Locomoção; mau formação congênita do pé.

Análise de parâmetros biomecânicos na locomoção de crianças portadores de pé torto congênito.

UNICAMP

MESTRADO

A atribuição de identidade à disciplina Educação Física Adaptada no ensino superior permeada pela atuação dos professores, suas ações e decisões.

Disciplina educação física adaptada; ensino superior; atuação do professor.

A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais

O início da realização de jogos escolares para crianças e adolescentes com deficiência visual, seus objetivos, sua documentação e importância.

Atividade física para pessoas com deficiência; organização de jogos escolares para pessoa com deficiência visual.

Jogos Escolares Brasileiros da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos; um estudo de caso.

A compreensão do processo inclusivo nas aulas de educação física no município de São João da Boa Vista

Inclusão; Pessoa com Deficiência; Educação física escolar.

A educação física na rede pública do município de São Jose da Boa Vista - SP e o portador de necessidades especiais

A possibilidade de junção do esporte convencional com o esporte adaptado com a adequação de diferentes provas.

Esportes , Esportes para deficientes , Deficientes físicos , Deficientes visuais , Integração funcional , Jogos , Natação para deficientes

A integração do esporte adaptado com o esporte convencional a partir da inserção de provas adaptadas

Compreensão da imagem corporal de pessoas com hemiplegia.

Anosognosia, Imagem corporal, Hemiplegia.

Anosognosia: imagem corporal na hemiplegia

Análise do exercício resistido como uma possibilidade de prática para pessoas com esclerose múltipla

Esclerose múltipla, Treinamento de força, Exercícios físicos.

A prática de exercícios resistidos por pessoas com esclerose múltipla.

Reflexão sobre a imagem corporal e resiliência de adolescentes e adultos com mielomeningocele.

Resiliência, Imagem corporal, Mielomeningocele.

A resiliência e a imagem corporal de adolescentes e adultos com mielomeningocele.

A possibilidade de crianças com paralisia cerebral criar relações com outras pessoas e desenvolver suas potencialidades através dos jogos e brincadeiras.

Deficiência física, Paralisia cerebral nas crianças, Brinquedos, Jogos, Educação física, Terapia ocupacional.

As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: o jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família.

Avaliação de programa com base diferenciação da velocidade do ritmo em programas de atividades rítmicas para surdos.

Surdez, Ritmo, Associação de idéias, Educação do movimento.

Avaliação de um programa de atividades rítmicas adaptada a pessoas surdas para variação dos parâmetros de velocidade no ritmo

Avaliação do esquema corporal de crianças com Síndrome de Down	Síndrome de Down, Aspectos sociais, Educação física para crianças deficientes.	Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down
--	--	--

Análise da ocorrência de alteração na acuidade visual de atletas com baixa visão durante realização de esforço físico.	Atletas, Acuidade visual, Deficientes visuais, Exercícios físicos, Aspectos fisiológicos.	A variação da acuidade visual durante esforços físicos em atletas com baixa visão
--	---	---

Diagnóstico de possíveis barreiras que impedem a pessoa com deficiência de ter real acesso ao lazer na cidade de Campinas	Deficientes físicos, Lazer.	Barreiras socioculturais e lazer das pessoas portadoras de deficiência física: um estudo do grupo Fraternidade Cristã de Doença e Deficiência de Campinas, SP.
---	-----------------------------	--

Reflexão acerca das possibilidades de utilização da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson para elaboração de atividades físicas para pessoas com deficiência visual para colaborar em seu desenvolvimento.	Deficientes visuais , Desenvolvimento humano , Exercícios físicos , Psicologia do desenvolvimento	Benefícios da atividade física para pessoas com deficiência visual : contribuições a partir da teoria de Erik Erickson
---	---	--

Definição de procedimentos e critérios para classificação funcional no basquete sobre rodas	Basquete em cadeira de rodas , Esportes para deficientes físicos,	Classificação funcional no basquete sobre rodas : critérios e procedimentos
---	---	---

Análise da avaliação da coordenação motora de pessoas com deficiência mental e possível intervenção.	Capacidade motora , Deficiência mental , Avaliação , Testes ,	Coordenação motora de portadores de deficiência mental : avaliação e intervenção
--	---	--

Refletir sobre as possibilidades de ensino de dança para pessoas com deficiência física.	Dança , Deficientes físicos , Dança	Dança e deficiência : proposta de ensino
--	-------------------------------------	--

Proposta de uma pedagogia para o desenvolvimento do	Esportes , Esportes radicais , Aventuras , Esportes - Natureza ,	Esportes na natureza : estratégias de ensino do canionismo para pessoas
---	--	---

canionismo para pessoas com deficiência visual	Deficiência visual , com deficiência visual Educação física , Pedagogia	
Pesquisar formas de estimular a percepção e motricidade da pessoa com deficiência visual com a análise de diferentes materiais didáticos.	Deficientes visuais , Capacidade motora , Material didático , Percepção	Estimulação perceptivo - motora em crianças portadoras de deficiência visual : proposta de utilização de material pedagógico.
Quais as propostas e direcionamentos oferecidos pelos docentes de da disciplina de educação física adaptada no Estado de Goiás.	Educação física , Ensino superior , Educação física para deficientes , Formação profissional	Estudo da disciplina educação física adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás
Quais as diferentes possibilidades relacionadas ao futebol de cinco para estruturação de uma equipe, as possibilidades de estratégias de jogo e estratégias técnico táticas frente à diferentes percepções dos jogadores.	Deficientes visuais , Futebol , Futebol - Estudo e ensino , Cegos , Esportes para deficientes , Educação física para deficientes	Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil : leitura do jogo e estratégias tático - técnicas
Quais aspectos físicos e sociais podem ser desenvolvidos pela prática do goalball por pessoas com ou sem deficiência visual.	Deficientes visuais , Educação física para deficientes , Estímulos sensoriais , Capacidade motora	Goalball : desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual
A ação do professor pode ser um facilitador ou não do processo de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular.	Ação educativa , Inclusão , Educação especial , Educação física para deficientes , Educação física escolar	Inclusão, necessidades especiais e Educação Física : considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar
A influência da yoga no equilíbrio de pessoas com esclerose múltipla.	Esclerose múltipla , Ioga , Equilíbrio	Influências de um programa de yoga no controle do equilíbrio de pessoas com esclerose múltipla

Quais as técnicas necessárias para o ensino dos diferentes nados para pessoas com deficiência visual.	Natação para deficientes , Educação física para deficientes , Natação para crianças , Crianças com deficiência visual	Natação para crianças portadoras de deficiência visual : uma proposta de ensino
Os fatores favoráveis do ensino de habilidades necessárias ao processo de aprendizagem da natação pela pessoa surda com utilização de dicas visuais.	Aprendizagem motora , Atenção , Surdez	Os efeitos da utilização de dicas visuais no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras de aprendizes surdos
Compreender o fenômeno esportivo voltado às pessoas com deficiência visuais e cegos, interpretando sua trajetória.	Cegos , Deficientes visuais , Esportes , Antropologia	O universo desportivo de cegos e deficientes visuais : uma interpretação
Qual a possibilidade de compreensão de dicas como estratégia de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos com Síndrome de Down.	Síndrome de Down, Educação física para crianças deficientes , Atenção , Aprendizagem motora	O uso de dicas específicas como estratégia de atenção seletiva em portadores da Síndrome de Down
Atividades lúdicas em ambiente hospitalar podem motivar os processos desenvolvimentais em crianças com paralisia cerebral.	Paralisia cerebral , Brincar , Criança - Desenvolvimento , Relações interpessoais	Paralisia cerebral : atividades lúdicas e processos desenvolvimentais em ambiente hospitalar
Qual a veiculação e concepção de políticas envolvendo a inclusão da pessoa com deficiência publicadas e discutidas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.	Políticas públicas , Crianças deficientes, Produção científica	Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente : concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978/1999.
Quais os procedimentos possíveis para ensino de tênis para pessoas com Síndrome de Down	Síndrome de Down, Tênis (Jogo)	Procedimento de ensino do tênis de campo para portadores da Síndrome de Down
Análise da transferência de peso e simetria em	Hemiplegia , Postura humana , Capacidade	Proposta de avaliação da simetria e transferência

peças com hemiplegia. Ausência de proposta de avaliação motora de pessoas com deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial.	motora , Qualidade de vida , Deficientes físicos - Reabilitação Educação física para deficientes , Aprendizagem motora , Cegos	de peso e a relação dessa condição com a atividade funcional do hemiplégico Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial
Análise de proposta para ensino de esgrima para pessoas surdas. Análise de proposta para ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral.	Surdez , Esgrima , Aprendizagem motora Paralisia cerebral , Capacidade motora , Bocha (Jogo) , Deficientes	Proposta de ensino básico da esgrima para adolescentes surdos Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral.
Análise de proposta para ensino de polybat para pessoas com paralisia cerebral. Reflexão sobre a individualização nas questões abordadas por profissionais da educação física que trabalhem em instituições de ensino que atendam esse público.	Educação física para deficientes , Inclusão , Paralisia cerebral , Deficientes físicos , Jogos Educação física , Ensino individualizado	Proposta de ensino de polybat para pessoas com paralisia cerebral Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais a luz da individualização
Influência do exercício resistido na realização de atividades diárias de pessoas paraplégicas.	Paraplegia , Deficientes físicos - Reabilitação , Atividades cotidianas , Qualidade de vida	Trabalho resistido adaptado visando a independência de pessoas com paraplegia nas suas atividades de vida diária.

UNICAMP

DOUTORADO

Compreensão da corporeidade da pessoa com deficiência visual permeando novas discussões. Análise da visão do professor de educação física das escolas	Deficientes visuais , Cegos , Corpo e mente , Fenomenologia , Complexidade (Filosofia) , Educação Inclusão; Professor de educação física, Discurso do professor.	A corporeidade do cego : novos olhares A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal
---	--	---

regulares que recebem alunos com deficiência em suas aulas.

de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física

Adequação da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná.

Educação física , Educação física para deficientes , Educação especial , Ensino superior , Professores - Formação

Análise da disciplina de educação física especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná.

Reflexões sobre um programa de atividade física e recreativa como possibilidade de prática para pessoa com seqüela de acidente vascular encefálico

Exercícios físicos, Qualidade de vida, Saúde, Depressão mental, Ansiedade, Acidentes vasculares cerebrais.

Atividade física e a relação com a qualidade de vida, ansiedade e depressão em pessoas com seqüelas de acidente vascular cerebral isquêmico.

Como as atletas paraolímpicas estabelecem relações de interdependência com os diferentes papéis sociais que assumem.

Atletas, Configurações, Sociedade.

Atletas paraolímpicas: figuras e sociedade contemporânea.

Análise de diferentes modelos de avaliação motora de crianças com deficiência mental na APAE de Campinas.

Deficiência mental, Deficientes mentais, Educação especial, Educação física para deficientes.

Avaliação motora para a pessoa deficiente mental nas APAEs da região de Campinas-SP

Proposta de dinâmica para motivar a interação entre criança com paralisia cerebral e sua mãe através do brincar.

Paralisia cerebral , Jogos infantis , Aprendizagem motora , Crianças deficientes

Brincando no ambiente natural : uma contribuição para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral

Percepção e discussão de como ocorre a dinâmica da brincadeira entre mãe ouvinte e filha surda.

Surdez , Família , Jogos , Linguagem por sinais , Surdos - Meios de comunicação

Brincar : uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo

Resgatar o início do desporto adaptado, desde sua estruturação até sua consolidação.

Esportes , Educação física para deficientes , Esportes - Legislação - Brasil

Desporto adaptado no Brasil : origem, institucionalização e atualidade

Analisar a estruturação da disciplina de educação física adaptada para refletir sobre a

Educação física para deficientes , Ensino - Metodologia , Formação profissional

Educação física adaptada : proposta de ação metodológica para formação universitária

formação de qualidade para todos.

Propor a prática de atividades na natureza para a pessoa com deficiência visual buscando formas de trabalho com as diferentes modalidades.

Pedagogia , Esportes , Natureza , Deficientes visuais

Deficiência visual : uma abordagem pedagógica.

Traçar o perfil antropométrico e desempenho físico – motor de crianças e jovens cegos ou com baixa visão que participam de provas de atletismo em jogos escolares.

Desenvolvimento motor , Deficientes visuais , Atletismo

Perfil antropométrico e desempenho físico – motor de crianças e jovens com deficiência visual participantes do atletismo nos 1. Jogos Escolares da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos

Perspectivas da atuação profissional na participação das olimpíadas especiais sendo que não há exigência de formação na área da educação física para participar como técnico ou treinador.

Esportes para deficientes , Deficiência mental , Olimpíadas

Perspectivas de atuação profissional : um estudo de caso das olimpíadas especiais

A atividade esportiva como um possibilidade de sucesso para a pessoa com deficiência.

Deficientes físicos , Educação física para deficientes , Sucesso , Esportes para deficientes

Sucesso de pessoas portadoras de deficiência através da pratica esportiva : um estudo de caso

Proposta de técnica para observar movimentos de pessoas com Síndrome de Down.

Estabilidade , Comportamento humano , Deficiencia mental , Educação física, Síndrome de Down

Estabilidade motora de pessoas portadoras de Síndrome de Dawn, em tarefas de desenhar

Influência do mobiliário na postura da pessoa com paralisia cerebral espástica.

Paralisia cerebral, Postura humana , Mobiliário

Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica.

A seguir apresenta-se síntese do caminho metodológico adotado nas pesquisas. Inicia-se com a Coleta dos Dados:

IES/ SUJEITO(s) UCB/RJ	TÉCNICA DE COLETA	INSTRUMENTOS MESTRADO	PROCEDIMENTOS E PASSOS ADOTADOS
	Entrevista semi-estruturada.	Roteiro para entrevista semi-estruturada.	“Foi realizada uma entrevista semi-estruturada junto a oito docentes de Educação física que lecionam em escolas e clubes, no intuito maior de investigar as suas atuações pedagógicas junto a essa população.”
	Aplicação de teste	Protocolos de testes de força.	“Participaram do estudo 15 indivíduos voluntários, hemiparéticos espásticos com seqüela de AVE. Foram utilizados na avaliação, o dinamômetro manual adaptado, para medir a força do músculo solear, o qual foi feito os testes de confiabilidade; a Escala Modificada de Ashwoeth (para verificar o grau de hipertonía da musculatura espástica), análise quantitativa da marcha (velocidade e cadência).”
	Aplicação de teste	Protocolo criado pelos pesquisadores para teste referente à percepção plantar.	“Na avaliação da percepção plantar foram utilizadas cinco passarelas de texturas diferentes, além do deslocamento no piso normal de uma quadra de esportes, cimentada. Foram controlados os fatores tempo, número de contatos para completar o percurso de 10 metros, além do número de saídas dos limites laterais e o ponto de chegada ao final do percurso.”
	Teste, intervenção e novo teste.	Bateria de habilidade motora de BRUINNINKS-OZERESTSKY, em sua versão reduzida, composta de 14 testes, propondo	“Os estudantes foram subdivididos em dois grupos, um controle e outro experimental, este recebendo tratamento experimental. Em ambos os grupos foram aplicados testes da bateria de habilidade motora de BRUINNINKS-OZERESTSKY, em sua versão reduzida, composta de 14 testes, propondo

medir a coordenação bilateral, coordenação viso motora, equilíbrio, habilidades de destreza, e percepção espaço-temporal. O programa de educação física especial que foi empregado no tratamento experimental não diferiu dos métodos e técnicas usadas na educação física curricular, com exceção do estilo de ensino, onde maior ênfase foi observada no espectro recíproco preconizado por MOSSTON.”

UCB/RJ

DOUTORADO

Não há trabalhos

Não há trabalhos

Não há trabalhos

UNESP

MESTRADO

Aplicação de teste

Teste: Sistema OPTOTRAK.

“Vinte adultos com SD ($25,8 \pm 4$ anos) e vinte adultos NN ($25,6 \pm 4$ anos) participaram do estudo. Estes participantes mantiveram a posição em pé no interior de uma “sala móvel”, olhando para um alvo posicionado 1m a frente deles, na altura dos olhos. Dois experimentos foram realizados envolvendo diferentes formas de movimentação da sala.”

Aplicação de teste

Protocolo para observação das articulações. Sistema APAS.

“Os participantes realizaram a tarefa experimental do andar em duas superfícies: no solo e em uma esteira motorizada e em quatro condições diferentes de suporte de peso: sem colete e com colete com apoio de 100% do peso corporal, suspensão de 15% e de 30% do peso corporal. Marcadores foram afixados nos centros articulares dos membros inferiores: quadril, joelho, tornozelo e quinto metatarso e o andar foi filmado no plano sagital, de forma alternada para

ambos os lados. Inicialmente, andaram numa passarela na condição sem colete, depois com colete e, posteriormente, foi definida por sorteio a ordem das condições de suspensão de peso. Após um curto período de adaptação, os participantes realizaram o andar na esteira, com uma velocidade fixa de 0,33 m/s, primeiro com colete, depois na sequência previamente definida para a suspensão de peso no solo e finalmente sem colete. Para cada condição de peso e para cada superfície foram digitalizadas três tentativas para a perna parética e três para a perna não parética utilizando o sistema APAS.”

UNESP

DOUTORADO

Aplicação de teste	Teste de Perseveração: A não B propoststo por Piaget.	“Vinte bebês com desenvolvimento normal (GC) (média de idade de 27,3 ± 3.82 meses) e vinte crianças com atraso no desenvolvimento (GD) (média de idade de 55,62 ± 9.24 meses) [...]Enquanto realizaram a tarefa A-não-B na caixa de areia, todos os participantes foram filmados por 3 câmeras.”
--------------------	---	--

Não há trabalhos Não há trabalhos Não há trabalhos

UFRGS

MESTRADO

Resumo não informado.		
Resumo não informado.		
Interpretação descritiva, observação participante.	Entrevistas, filmagens e fichas de observação.	Não descreve o procedimento.
Resumo não informado.		
Resumo não informado.		

Resumo não informado.		
Resumo não informado.		
Análise documental; Observação não-participante, Aplicação de questionário	Protocolo para observação, e de questionário.	“Quanto aos participantes, foram intencionalmente selecionados docentes de unidades escolares da rede municipal de ensino de Florianópolis. A coleta das informações foi realizada através de observação não-participante, de análise documental e de questionário. Para análise das informações utilizou-se as técnicas de análise de conteúdo e da triangulação.”
Aplicação de teste por meio do Programa de intervenção motora	Testes de habilidades motoras e comportamento social: Sequência de Desenvolvimento proposto por Robertson e Halverson (1984); Sistema de Categorização de Comportamentos Sociais proposto por Batista (1999).	“Treze crianças participaram da intervenção, sendo que quatro crianças (criança com Deficiência Mental, da criança com Síndrome do X-Frágil, criança com Síndrome de Down e criança típica, na faixa etária dos 05 aos 11 anos de idade) com os respectivos quadro clínicos citados constituíram-se do foco deste estudo. Para a análise das habilidades motoras fundamentais foi utilizado a Sequência de Desenvolvimento proposto por Robertson e Halverson (1984); e para a análise do comportamento social foi utilizado o Sistema de Categorização de Comportamentos Sociais proposto por Batista (1999). As informações coletadas respondem aos objetivos específicos da pesquisa que são: (1) identificar, descrever e analisar o nível de desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais frente a um programa de intervenção motora lúdica inclusiva; e (2) identificar e analisar as relações interpessoais da criança com deficiência e da criança típica juntamente com o adulto e com outras crianças em um contexto de inclusão.”
Observação participante. entrevista semi-	Diário de campo e protocolo para entrevista semi-	“O grupo do estudo: o fisioterapeuta e o protesista, nove pacientes da clínica, homens e mulheres, todos amputados

estruturada	estruturada	de um membro inferior[...]Através da participação de sessões de fisioterapia, das reuniões mensais dos grupos de apoio aos amputados, onde foi acompanhado o processo de adaptação à prótese.”
Técnica de captação etnográfica observação participante	de Protocolo observação e participante.	para “O material foi coletado, [...], em eventos esportivos, nas rotinas de treinamento dos atletas e, também, em alguns encontros sociais com os dirigentes de três instituições que desenvolvem ações de apoio e incentivo ao esporte adaptado na cidade de Porto Alegre, locais onde garimpei informações através da observação participativa [...]. Para desenvolvê-lo, utilizo-me da perspectiva teórica dos Estudos Culturais Sócio-Históricos do corpo e de alguns autores e autoras que têm problematizado a noção de corpo no pós-modernismo a partir de pressupostos teóricos pós-estruturalistas”.

UFRGS**DOCTORADO****Não há trabalhos****UDESC****MESTRADO**

Aplicação de teste e questionário	Questionário Biopsicossocial, Escala de Desenvolvimento Motor – EDM, Escala de Inteligência Wechsler para crianças – WISC III e Protocolo de Avaliação do Comportamento Adaptativo.	“Primeiramente fez-se um estudo exploratório com uma população de 100 crianças de 6 a 11 anos com deficiência mental, matriculadas em escolas especiais da região da Grande Florianópolis/SC. Destas, 65 crianças fizeram parte da amostra e foram avaliadas através dos seguintes instrumentos: Questionário Biopsicossocial; Escala de Desenvolvimento Motor – EDM; Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC-III e Protocolo de Avaliação do Comportamento Adaptativo. Paralelamente, foi feito um acompanhamento do desenvolvimento motor de 4 crianças com deficiência mental, que
-----------------------------------	---	--

receberam intervenção psicomotora durante 2 anos, sendo reavaliadas pela EDM a cada 6 meses.”

Aplicação de testes e questionários.

Como Mapear sua Inteligência Emocional (COOPER; SAWAF, 1997) e Questionário de Ambiente de Grupo, traduzido do The Group Environment Questionnaire (CARRON; BRAWLEY; WIDMEYER, 2002). E para a tradução do mesmo, utilizou-se o Método Back-Translation (BRISLIN, 1970).

“A pesquisa é caracterizada como descritivo-exploratória. Os participantes do estudo foram compostos por onze pessoas com condições de **deficiência** visual, integrantes de um grupo que pratica futsal, no SEST/SENAT, em Florianópolis-SC. Estes foram selecionados de maneira intencional, conforme os critérios de inclusão estabelecidos: possuir **deficiência** visual total; pertencer à faixa etária entre 20 e 50 anos; além de integrar o grupo que pratica esta atividade física formal há no mínimo 6 meses. Como instrumentos de medida foram utilizados o Como Mapear sua Inteligência Emocional (COOPER; SAWAF, 1997) e Questionário de Ambiente de Grupo, traduzido do The Group Environment Questionnaire (CARRON; BRAWLEY; WIDMEYER, 2002). E para a tradução do mesmo, utilizou-se o Método Back-Translation (BRISLIN, 1970)”

UDESC

DOUTORADO

Não há trabalhos

UFPR

MESTRADO

Aplicação de testes

“teste de identificação das partes do corpo”
“Teste de percepção cinética” e “teste da percepção crítica das partes do corpo;
“Teste de desenho do corpo”

“Participaram do estudo 22 crianças [...] de sete a dez anos de ambos os sexos, portadoras de deficiência motora. As 22 crianças foram aleatoriamente divididas em dois grupos: CD (com dicas) que desenvolveu o procedimento 1, e o CD (sem dicas) o procedimento 2. Os procedimentos 1 e 2 foram aplicados em quatro sessões, com duração de 50 minutos cada e frequência de duas sessões semanais. As dicas do procedimento 1 direcionavam a

				atenção das crianças para as seguintes partes do corpo: sessão 1: partes do lado (membros superiores), sessão 2: partes de baixo (membros inferiores), sessão 3: partes de cima (cabeça e face), sessão 4: partes do meio (tronco). Foram aplicados pré e pós testes na semana anterior e posterior a aplicação do procedimento e teste de retenção após um mês com os seguintes instrumentos: “teste de identificação das partes do corpo” adaptado de Fonseca (1998), Teste de percepção cinética e “teste da percepção crítica das partes do corpo”, desenvolvidos pelos pesquisadores. [...] ambos os grupos paralelamente realizaram o “Teste de desenho do corpo” de Campos (1998), para completar os dados”.
	Entrevista estruturada	não	Protocolo com tema gerador	“A teoria que dá suporte a esta interpretação é a “Sociologia Figuracional de Elias” [...] por meio de seus principais conceitos – interdependência e configuração - , permite compreender a configuração inacabada em que esse grupo se encontra contemporaneamente [...]”
UFPR			DOUTORADO	
Não há trabalhos.				
UFPR			DOUTORADO	
UGF/RJ			MESTRADO	
	Sem resumo		Sem resumo	Sem resumo
	Sem resumo		Sem resumo	Sem resumo
	Sem resumo		Sem resumo	Sem resumo
UGF/RJ			DOUTORADO	
	Entrevista.		Protocolo para entrevista semi-estruturada.	“... com dezesseis cadeirantes e quatro andantes, buscando uma associação livre de idéias, mediante palavras indutoras- aventura, dançar, corpo, movimento, liberdade, cadeira de rodas. O dançarino assume, temporariamente, o lugar da dança e

de um animal, permitindo formular sonhos projetivos, imagéticos. É a maneira que as polaridades encontram para se tocar e se transformar. Vários discursos emergem no universo das práticas alternativas dos deficientes. Fundamentamos a interpretação dos resultados na Análise do Discurso (AD), de Eni Orlandi, que entende linguagem enquanto lugar de conflito, tendo no silêncio seu elemento fundante, princípio de toda significação”.

UFSC**MESTRADO**

Entrevista semi-estruturada.

Roteiro para entrevista semi-estruturada.

“A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira etapa buscou-se identificar uma amostra representativa dessa população. Utilizou-se na coleta de dados dessa fase, um questionário simplificado que permitiu cadastrar e caracterizar o perfil geral do estilo de vida de 65 sujeitos. Na segunda etapa selecionou-se uma amostra de 30 sujeitos (15 homens e 15 mulheres), para responder a uma entrevista semi-estruturada, visando a aprofundar a análise dos dados obtidos na primeira fase do estudo. Foi realizada também, nesta fase, uma medida objetiva da atividade física habitual, utilizado-se um pedômetro para verificar o número de passos durante dois dias da semana e outro no domingo.”

Não informado

Não informado

Não informado

Análise documental

Os documentos da OMS, a saber, a CID-10 e a CIF

Como procedimento será realizada análise de conteúdo a partir do olhar sobre os dois documentos.

UFSC**DOCTORADO**

Não há trabalhos.

USP**MESTRADO**

Aplicação de teste, intervenção e aplicação de teste.

Programa de atividades motoras: Teste ABC/ Teste coordenação Motora

“Após realizado o pré-teste com os sujeitos, o grupo experimental foi exposto a um programa de atividades motoras, durante um período de três meses. (...) O programa foi

			estruturado com base na educação psicomotora e desenvolvido paralelamente à unidade 01 do Programa de Ensino para Classes Deficientes Mentais Educáveis – DME-ES. Ao final do Programa de Atividades Motoras, todos os sujeitos foram submetidos ao pós-teste. (...) Procedeu-se então ao tratamento estatístico”.
Aplicação de teste.		Não informado no resumo	A análise não-“Paramétrica dos dados; (...) análise descritiva dos dados. (...) Foram divididos em grupo controle e grupo experimental. O grupo controle foi submetido à prática da tarefa a uma distância de 2,0m e o grupo experimental efetuou as tentativas a 1,5m, 2,0m e 2,5m de distância. Foram realizadas 96 tentativas durante a prática, distribuídas em 5 dias”.
Aplicação de teste	Adaptação do instrumento	KILLIAN et al (1987)	“Os sujeitos foram observados individualmente por dois examinadores que preencheram o instrumento (X1 e Y1) e filmadas simultaneamente. Posteriormente, os examinadores assistiram à filmagem, preenchendo novamente o instrumento (X2 e Y2). As respostas foram então comparadas com mais oito verificadores (V)”.
Aplicação de protocolo habilidades motoras.	de da	Não informado no resumo	“Dois estudos foram conduzidos, um com uma amostra composta de trinta crianças normais subdivididas em três grupos de dez indivíduos (G1= seis anos; G2= nove anos e G3= 12 anos) e outro com vinte crianças portadoras de Síndrome de Down, subdivididas em dois grupos de dez indivíduos (GL = indivíduos portadores de deficiência mental leve e GM =

indivíduos portadores de Síndrome de Down Moderada). Em ambos os estudos os indivíduos realizaram três tarefas: a corrida; o arremesso por cima do ombro e a corrida seguida do arremesso”.

USP		DOUTORADO	
	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>
	Aplicação de testes	Não informado no resumo.	“Foram utilizados testes estatísticos não paramétricos.”
<u>UNICAMP</u>		MESTRADO	
	Questionário e análise documental.	Questionário	“A partir dessa concepção compreendeu-se que a pesquisa qualitativa, através de revisão de literatura e de cunho interpretativo e documental seria capaz de alcançar a "objetividade social" que envolve a realidade desse constructo que é a ação do professor com relação à disciplina Educação Física Adaptada. Para tanto, foram selecionadas as sete Instituições de Ensino Superior (uma pública e seis particulares) que oferecem o curso de graduação e/ou licenciatura em Educação Física, no Estado de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados foi realizada através de questionário com os sete docentes da disciplina Educação Física Adaptada, literatura da área, ementários e programas das mesmas. Isso possibilitou identificar as propostas dos professores para a disciplina Educação Física Adaptada, de forma a "mapear" a formação inicial na área em estudo no Estado de Mato Grosso do Sul.”
	Análise documental.	Relatórios, projetos, ofícios da CBDC relacionados ao evento.	“... analisamos e avaliamos (discutimos) o processo pedagógico e técnico utilizados nas modalidades de atletismo, goalball, natação, judô, futebol B1 e xadrez; o processo histórico dessas modalidades no Brasil; o papel político-social desse evento junto às instituições, a CBDC e o Comitê Paraolímpico Brasileiro -

CPB e, por fim, o papel das instituições de ensino superior enquanto agentes influenciados e influenciadores pelas manifestações culturais e esportivas, para e pela sociedade.”

	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
	Revisão de Literatura	Bases de dados: Web Spirs, Web of Science, Bireme, Acervus (Unicamp) e Cruesp, onde estão as bases como Medline, Sport discus, Psycinfo, Lilacs, Scielo, Biological Abstracts, Sociological Abstracts	“Nas bases foram selecionados os idiomas: Inglês, Português e Espanhol. A pesquisa foi feita por assunto, utilizando algumas palavras-chave como: 'body image e hemiplegia', 'body image e anosognosia' e 'body image e stroke'. Através da análise e organização dos materiais encontrados na pesquisa e selecionados para esta dissertação, procuramos enfatizar alguns aspectos que tiveram destaque nos estudos, como a anosognosia. Diante dos resultados encontrados na pesquisa bibliográfica o conteúdo foi organizado em três temas: imagem corporal e deficiência física, aspectos neurológicos da imagem corporal e aspectos psicossociais da imagem corporal, todos relacionados à hemiplegia.” .
	Não informado no resumo	Não informado no resumo	Não informado no resumo
	Aplicação de teste	Escala de Resiliência adaptada por Pesce e colaboradores (2005)	“A pesquisa foi de natureza qualitativa, descritiva exploratória, incluindo uma pesquisa de campo, na qual se aplicou a Escala de Resiliência adaptada por Pesce e colaboradores (2005)” com análise estatística dos dados obtidos.
	Questionário observação participante	Roteiro observação questionário.	de e “A metodologia é baseada numa pesquisa de campo que utiliza o questionário e a observação participante para a coleta de dados. A amostra é constituída por sete famílias, nas quais um de seus elementos sofre de paralisia cerebral.” Houve a descrição dos resultados para

		discussão dos mesmos.	
Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado	
Aplicação de teste e observação	Roteiro de observação; Teste padronizado não informado.	“Foram comparados dois modelos de avaliação: os testes padronizados, que são realizados individualmente e a observação do desempenho da criança durante atividades físicas em grupo.”	
Avaliação médica, anamnese, teste físico e questionário.	Questionário, Protocolo de Roecker (1998)	“No primeiro dia foram feitas: a avaliação médica, aplicação da anamnese e do questionário e o teste de esforço físico pico baseado no protocolo de Roecker (1998), realizado em esteira. No segundo dia realizou-se o teste de esforço contínuo. Este foi dividido em três níveis de esforço, cada um com 15 minutos de duração e 30 minutos de intervalo entre eles, como delimitador das intensidades aplicadas foram utilizados os resultados obtidos no teste de esforço pico. Sendo estes: 60% do VE pico, limiar de VE e 90% do VE pico. A acuidade visual foi aferida antes, durante e após cada nível de esforço do protocolo de esforço contínuo. Antes foi realizada a avaliação visual em condições estáticas, durante o teste foram realizados em condições dinâmicas e estáticas. Na recuperação a mensuração visual foi realizada em condições estáticas. O teste visual utilizado foi uma adaptação dos optótipos de Snellen.”	
Observação e entrevista	Protocolo para observação e roteiro de entrevista.	“Após frequentarmos as reuniões mensais do grupo, no período compreendido entre Julho de 1995 a Dezembro de 1997, bem como participarmos de vários eventos juntamente com o grupo (passeios, manifestações, festas de confraternização), entrevistamos oito (8) membros que participam regularmente do grupo, a fim de detectar as dificuldades que eles encontram para ter acesso ao lazer.”	

	Não informado no resumo	Não informado no resumo	“O presente estudo tem por objetivo trazer aspectos psicológicos para serem considerados, na elaboração de atividades físicas para pessoas com deficiência visual. Para isso, nos reportamos à teoria do desenvolvimento psicossocial escrita por Erik Erikson (1976)”.
	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
	Não informado no resumo	Não informado no resumo	“Analisamos os esportes na natureza sob vários aspectos, classificando as possíveis causas de sua forte ascensão na última década, suas terminologias e a viabilidade para grupos com necessidades especiais. Descrevemos em detalhes a evolução e os conceitos do canionismo no mundo e no Brasil, suas técnicas e materiais necessários à sua prática. Elaboramos uma proposta de ensino com base no desmembramento da modalidade escolhida através das exigências e de suas necessidades físicas, considerando sempre o desenvolvimento integral dos indivíduos oferecendo aos mesmos, situações novas e assegurando os direitos de se correr os riscos imaginários dos esportes na natureza e reais que a vida nos impõe a cada dia.”
Observação por meio de filmagens.	de	Roteiro de observação, relatórios.	“Para observar a aplicabilidade e a funcionalidade do material proposto, foram realizadas 40 sessões de atendimentos a uma amostra composta por quatro crianças portadoras de cegueira e baixa visão (com presença ou não de outros comprometimentos associados), de ambos os sexos, com idade entre 5 e 10 anos. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória, cujo procedimento para coleta de dados foi a observação

			participante, sistematicamente registrada através de relatórios e filmagens.”
Análise documental e entrevista com docentes	Roteiro da entrevista semi-estruturada		“Foram selecionadas as Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de graduação em Educação Física e que possuam em seu currículo a disciplina Educação Física Adaptada. Para a coleta de dados, utilizamos as ementas e programas de ensino da disciplina, que compõe os currículos de licenciatura dessas instituições e entrevista semi-estruturada com os docentes das mesmas. Esse percurso metodológico possibilitou-nos identificar qual a proposta dos professores para a disciplina Educação Física Adaptada, no sentido de constatar o que está sendo divulgado através de seus currículos e de suas falas, estabelecendo relações com o que está sendo proposto pelas orientações legais e a literatura específica da área.”
Entrevista de atletas e técnicos envolvidos com futebol de cinco.	Roteiro entrevista estruturada	para semi-	“Em busca da concretização de tal objetivo, utilizou-se a entrevista semi-estruturada para coletar os dados junto a seis jogadores que integraram a seleção brasileira nos Jogos Paraolímpicos de Atenas 2004, no Pan-americano de 2005 e no Mundial de 2006; e os técnicos que já passaram ou não pela seleção, mas que já dirigiram equipes que se destacam no cenário nacional. Após a transcrição das entrevistas elas foram analisadas pela Análise de Enunciação, uma das técnicas da Análise de Conteúdo”.
Estudo exploratório.	Roteiro elaboração das aulas e protocolo de observação.	para	“...foi utilizada a pesquisa bibliográfica que indicou as características e necessidades dos portadores de deficiência, bem como um estudo exploratório prático que possibilitou a confirmação de algumas das hipóteses levantadas”
Aplicação de relatório	de	Relatório de estágio	“Nossa pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais e

estágio.

estaduais da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo, fundamentando-se nas observações contidas nos relatórios finais da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Educação Física do Centro Universitário do Norte Paulista.”

Aplicação de testes e questionários.	de Escala de Equilíbrio de Berg; Escala de Incapacidade Funcional Ampliada (EDSS); Roteiro para questionário.	“Trata-se de uma pesquisa experimental com N=12 (doze), formado por pessoas com esclerose múltipla pertencentes ao Grupo de Esclerose Múltipla de Campinas e que nunca praticaram Yoga ou estão a pelos menos 01 ano sem praticar. O grupo experimental participou das práticas de Yoga uma vez por semana, com duração de 01 hora, durante o período de seis meses e o grupo controle não realizou as práticas. O equilíbrio foi avaliado através da Escala de Equilíbrio de Berg. Foi coletada também a percepção subjetiva do equilíbrio e o histórico de quedas através de questionário; essas avaliações e a avaliação da Escala de Incapacidade Funcional Ampliada (EDSS) foram realizadas no início e final do programa, quando foi oportunizado o programa de Yoga ao grupo controle.”
Observação participante.	Roteiro para observação das aulas, Diário de campo	“São aqui relatados, após minuciosas observações, dos registros em vídeos e dos apontamentos armazenados durante o período em que as atividades foram desenvolvidas, as etapas da aprendizagem da natação focalizando principalmente os critérios utilizados na adaptação da criança cega ao meio líquido, como ponto de partida para o ensino do nado propriamente dito.”
Aplicação de teste	Protocolo de Avaliação do Nado Crawl	“Tanto no pré-teste quanto no pós-teste os grupos foram filmados avaliados por um "Instrumento de Avaliação do Nado Crawl". Utilizou-se como medida de aprendizagem o

			padrão do nado crawl, a distância nadada e a quantidade de paradas..”
Observação participante entrevista	e	Protocolo de observação e roteiro para entrevista.	“...foram feitas observações participantes em campeonatos específicos dessa entidade e coletaram-se depoimentos de atletas, técnicos e dirigentes envolvidos com o chamado desporto de rendimento de cegos. Subjacente à busca estavam as indagações sobre o que esse desporto representa, que resultados tem alcançado, de que maneira tem-se desenvolvido.”
Aplicação de Teste	de	Teste: Jogo de computador desenvolvido Por LADEWING (1994) para estudos de atenção seletiva	“A tarefa destes indivíduos consistiu em jogar de computador desenvolvido Por LADEWING (1994) para estudos de atenção seletiva, no qual os indivíduos tinham que manobrar uma nave espacial num campo de asteróides com intuito de atingir naves adversárias. Os indivíduos foram divididos aleatoriamente em dois grupos, GRUPO 1- com dicas e Grupo 2 sem dicas e testados um a um, seguindo suas fases, aquisição e retenção.”
Observação participante entrevista semi-estruturada	e	Protocolo de observação participante e roteiro de entrevista.	“...a partir da análise dos elementos do microsistema (atividades, papéis e relações interpessoais) de Urie Bronfenbrenner. Partindo de uma abordagem qualitativa, caracterizamos a pesquisa como um estudo de caso interpretativo. Quatro crianças com PC e suas mães foram selecionadas como sujeitos de pesquisa. O critério de escolha foi: diagnóstico de PC, assiduidade ao atendimento fisioterápico e concordância em participar de todas as etapas da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa foram: observação participante (durante um período de dez meses) e entrevista semi-estruturada.”
	Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
Observação participante.		Roteiro para observação, foto,	“... divididos em grupos de acordo com seu grau de desenvolvimento e

filmagem e diário de campo.

faixa etária, tendo aulas uma vez por semana, com duração de 45 minutos cada. Como procedimento metodológico utilizamos a análise de tarefas, as observações assistemática e participativa, bem como filmagens, fotos e diário de campo, tendo em vista subsídios que complementem a avaliação do trabalho.”

Observação e de teste.	Protocolo de observação, escala: Índice de Barthel modificado(IBM), Frenchay activities index (F AI),	“A avaliação da simetria e transferência de peso foi realizada em 50 hemiplégicos a partir da observação direta. As atividades de vida diária e sociais também foram verificadas, por observação indireta, pelas escalas de avaliação denominadas Índice de Barthel modificado(IBM) e Frenchay activities index (F AI), respectivamente.”
------------------------	---	---

Aplicação de teste e questionário.	Questionário e testes OZERETSKY, (1946); SOUBIRAN, (s.d.); LAPIERRE, (1982); ZAZZO, (1968); LEFEVRE, (1972); VAYER, (1982) que foram adaptados.	“Com base em testes clássicos da literatura ...foram adaptadas e acrescentadas instruções, e a forma e o local de execução de cada prova que fez-se necessária, frente aplicação no grupo piloto. Foram avaliados 23 portadores de deficiência visual B1 (cego), adquirida após os cinco anos de idade (os quais já possuem imagem mental), adultos, de ambos os sexos. Os procedimentos utilizados para avaliação constituíram-se de dois momentos; uma entrevista para levantamento de dados, e em dia subsequente a aplicação de uma média de 20 provas para cada um dos aspectos de Coordenação, Equilíbrio e Orientação Espacial.”
------------------------------------	---	---

Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
Resumo não informado	Resumo não informado	Resumo não informado
Observação.	Roteiro de observação, diário de campo	“Realizamos trinta e duas aulas ministradas semanalmente com 1 hora e 25 minutos de duração cada. A proposta desenvolvida encontra-se descrita passo a passo no decorrer do texto; as atividades estavam de acordo

Aplicação de Questionário.
questionário.

com as habilidades motoras dos alunos e os resultados obtidos através da observação sistemática e registrados no diário de campo.”

“Para tanto, utilizamos como recurso metodológico um questionário direcionado ao profissional responsável pela Educação Física nas instituições que atendem portadores de necessidades educacionais especiais. Nossa amostra foi delimitada a partir do cadastro das instituições do DEAFa (Departamento de Atividade Física e Adaptação), da FEF UNICAMP, para o VIII Jogos Especiais de Campinas de 1997, e selecionada através de amostragem probabilística aleatória (casual simples), de modo que responderam ao questionário nove profissionais.”

Resumo não informado

Resumo não informado

Resumo não informado

UNICAMP

DOUTORADO

Resumo não informado

Resumo não informado

Resumo não informado

Resumo não informado

Resumo não informado

Resumo não informado

Aplicação de Questionário Roteiro
questionário e de Entrevista semi-
realização de estruturada.
entrevista semi-
estruturada.

“O estudo se caracteriza como sendo descritivo, do tipo Survey, onde se utilizou a técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Teve como participantes 11 professores que trabalham com a disciplina EFE em 8 IES públicas do Paraná e seus respectivos alunos, que totalizaram 463. Para Coleta de Dados, utilizou-se de um questionário próprio para os acadêmicos do curso de Educação Física e de uma entrevista semi-estruturada para os professores.”

Aplicação de teste Não informado no
resumo.

“O trabalho envolveu 18 pessoas com seqüelas de AVCI, nas quais realizamos uma avaliação da qualidade geral de vida, estado de depressão e ansiedade. Posteriormente, os mesmos foram

		submetidos a um programa de atividade física regular, durante seis meses, realizando atividades na água, com cavalo e caminhadas. Após o término do programa, foram reaplicados os instrumentos utilizados inicialmente e comparados estatisticamente os dados obtidos.”
Análise de discurso	Análise de discurso	“Para tanto, esta pesquisa está baseada nas entrevistas das atletas, na análise do discurso e na história recente da mulher deficiente no esporte de alto nível. O método utilizado neste trabalho foi fundamentado na Teoria Sociológica de Norbert Elias.”
Entrevistas	Entrevista semi-estruturada.	“As informações obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas proporcionaram subsídios para uma reflexão a respeito do tema e revelaram que as avaliações realizadas nas APAEs da região de Campinas”
Observação participante e entrevistas	Roteiro de entrevista, diário de campo	“Para atingir o objetivo proposto, os procedimentos consistiram basicamente no desenvolvimento de brincadeiras em situação natural com cada uma das duplas mãe e filho a partir da coleta de dados que constou de três entrevistas aplicadas às mães, no início do trabalho, após o décimo segundo e o vigésimo quarto encontros, onde levantamos as brincadeiras com seus filhos no cotidiano e, também, do registro no diário de campo realizado por nós, após o encerramento de cada encontro, detalhando os fatos ocorridos. A análise dos dados das entrevistas nos forneceu informações sobre o dia-a-dia dos sujeitos em relação às brincadeiras. Com a análise dos dados dos registros no diário de campo, pensávamos a brincadeira para os encontros subsequentes.”
Observação não – participante.	Protocolo de observação, filmagem.	“As mães tiveram, semanalmente, aulas de língua de sinais com um surdo fluente em LIBRAS (língua brasileira de sinais). Receberam

orientação semanal da fonoaudióloga para estimular o filho surdo no dia a dia. A coleta de dados teve início quando as crianças tinham 2 anos de idade, e as mães foram instruídas a brincar livremente com a filha surda, escolhendo os brinquedos a partir de uma seleção pré-estabelecida. As sessões foram filmadas mensalmente e analisadas de acordo com a: escolha do brinquedo, organização da brincadeira, motivação, compreensão da brincadeira e comunicação.”

Análise documental e aplicação de entrevista.

Roteiro de entrevista

“Recorremos a revisão de literatura no campo do desporto adaptado, entrevistas com as pessoas que representam os órgãos de governo nesta área assim como com os dirigentes das associações nacionais de Desporto Adaptado e com um grupo de pessoas praticantes deste desporto. Considerações especiais foram dadas às ações implementadas por parte dos Governos, no sentido de estabelecerem atendimento a esta população. Procuramos identificar o surgimento das primeiras ações e acompanhar esta estruturação com base na legislação e realizações neste campo e, paralelamente, acompanhar o movimento das Pessoas Portadoras de Deficiência nessa área. Através de um levantamento das ações implementadas que vieram contribuir para a organização das associações nacionais de dirigentes do desporto para o portador de deficiência física no Brasil, procuramos verificar a realidade desta prática, ouvindo o praticante deste esporte. Concentramos nossas atenções no período de 1984 a 1996, por considerar que este período pode ser compreendido como o do surgimento das primeiras ações que foram possibilitando a discussão da institucionalização.”

Entrevista	Roteiro de entrevista.	“Subsidiamos nossa metodologia de ação nas bases teóricas de Donald Shön e Zeichner que revisitaram as concepções em Dewey. Nas apreciações analíticas, decorrentes do método qualitativo, optamos pela utilização da entrevista. A epistemologia da prática encontra-se centrada na experiência e no saber profissional desenvolvido pelo Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), na Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física.”
Observação participante e entrevista	Entrevista semi-estruturada e protocolo de observação.	“...abordagem crítico-dialética, caracterizando-se como um estudo de caso. O conteúdo programático abrangeu seis modalidades distintas: trekking, rafting, caving, escalada em rocha, canyoning e mergulho subaquático... A amostra ... foi composta por um grupo de 11 pessoas com cegueira ou baixa visão, com faixa etária entre 14 e 52 anos. ... encontros semanais e saídas a campo, foi empregada a observação participante como instrumento de coleta de dados. Após os 8 meses de duração do programa, teve início a segunda fase da pesquisa de campo, baseada na aplicação de uma entrevista semi-estruturada a cada integrante da amostra, utilizada como instrumento complementar de coleta de dados. Como forma de tratamento aos dados coletados, recorreu-se à análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977) na tentativa de identificar, por meio do discurso dos participantes, as possíveis repercussões ou os principais aspectos envolvidos na prática de Esportes na Natureza durante a vivência do programa em questão”
Avaliação antropométrica e de performance.	Protocolos de avaliação antropométrica e de	“A composição antropométrica e a performance atlético-motora foram aferidas na cidade de São Paulo, no

performance.

período entre 12 e 14 de novembro de 2004. O grupo participante da pesquisa foi de 197 pessoas. Houve uma divisão em 3 grupos etários, sendo esses: mirim (6 a 10 anos), infanto-juvenil (11 a 14 anos) e juvenil (15 a 18 anos). Utilizaram-se mais duas subdivisões, por gênero e classe visual (B1 e B2/3). A estatura e massa corporal, além das espessuras das dobras cutâneas do tríceps e subescapular foram medidas para delimitar o perfil antropométrico dos grupos.”

Aplicação de
questionário.

Questionário.

“...além da revisão bibliográfica sobre deficiência mental, olimpíadas especiais, esporte, educação física adaptada e esporte adaptado, a coleta de dados se dá mediante um questionário que foi enviado para 140 núcleos das Olimpíadas Especiais no mundo (incluindo os estados americanos) e também por meio de uma entrevista com o presidente e o diretor executivo das Olimpíadas Especiais Brasil, além da observação participante em 02 Jogos Mundiais (de verão e de inverno). Recebemos 75 respostas dos programas internacionais que foram registrados em forma de gráficos.”

Entrevista semi –
estruturada

Roteiro de entrevista

“Utilizamos a coleta de dados sob a forma de entrevistas semi - estruturadas, com a utilização de questões de suporte que nos permitiram estimular tanto os relatos lineares, quanto a falta de estrutura que muitas vezes ocorre na emoção dos discursos. Quanto à técnica de seleção dos atletas entrevistados, optamos pela escolha por tipicidade, e consideramos o grupo selecionado representativo da população. Optamos, quanto a análise dos dados, pela análise qualitativa, tendo em vista a possibilidade de perceber, em nossos entrevistados, suas opiniões quanto

Observação não-participante.	Protocolo observação.	aos estímulos e barreiras que encontraram, e como percebem a atividade esportiva e o sucesso desta em suas vidas.” “O movimento é considerado como um sistema hierárquico com restrições físicas, que podem ser observadas através de elementos cinemáticos e geométricos, tais como tempo de movimento, distância, escala e desenvolvimento em torno da elipse central de giração. Tal observação permite a comparação entre o status dinâmico e as estratégias de movimento, possibilitando a descrição matemática da estabilidade e a inferência a processos mentais que atuam na coordenação da ação. Esta técnica foi utilizada para analisar a estabilidade motora de PPSD em tarefas de desenhar.”
Observação não-participante.	Roteiro observação, filmagens.	“Primeiramente foi desenhado e confeccionado o mobiliário necessário para a realização da pesquisa. Em seguida realizou-se um estudo piloto, com um sujeito sem alterações neurológicas [...] Participaram da coleta de dados 10 sujeitos diagnosticados como portadores de paralisia cerebral do tipo espástica, de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 15 anos, que dispunham de um bom controle de tronco [...] os sujeitos foram filmados em diversas situações norteado pelo modelo de pesquisa experimental A-B-1 ou seja, cada indivíduo foi filmado primeiramente na posição sentada sem apoio para os membros superiores e inferiores. Logo após, foi realizada a filmagem utilizando-se mobiliário com apoio para membros superiores e inferiores. No momento seguinte realizou-se nova filmagem na posição sentada sem apoio para os membros superiores e inferiores.”

Com relação ao Grupo de Foco, tem-se:

IES SUJEITO (S)	CRIANÇA	ADOLESCENTE	ADULTO	ADULTO IDOSO	CATEGORIA DA DEFICIÊNCIA
UCB/RJ			MESTRADO		
S.1			X		Discute de forma geral a deficiência.
S.2			X		Hemiparéticos
S.3	X	X			Cego congênito
S.4	<u>Não informado no resumo</u>				
UCB/RJ			DOUTORADO		
	<u>Não há trabalhos</u>				Não há trabalhos
UNESP			MESTRADO		
			X		Síndrome de Down
			X		Seqüela de AVE
UNESP			DOUTORADO		
	X				Deficiência mental e sem deficiência
	<u>Não há trabalhos</u>				
UFRGS			MESTRADO		
	X	-	-	-	Cegueira congénita
	X				Síndrome de Down

UGF/RJ		MESTRADO			
	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>
	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>
	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>	<u>Sem resumo</u>
UGF/RJ		DOUTORADO			
			X		DF/DM
	-	-		-	
<u>UFSC</u>		MESTRADO			
			x		Síndrome de Down
	Não especifica do.				DM
<u>UFSC</u>		<u>DOUTORADO</u>			
	Não há trabalhos				
USP		MESTRADO			
	x	-	-	-	DML
	x	-	-	-	DML/M
	X	-	-	-	PC
	X				
		-	-	-	SD (L/M)
USP		DOUTORADO			
		x	-	-	
	-			-	DV(ADOLESCENTES)
S. 6		X			
		-	-	-	DF
UNICAMP		MESTRADO			
			X		Sem deficiência
	Realizaçã o de Análise Document				

al

Resumo

não

informado

Resumo

não

informado

Revisão

de

Literatura

Não

informado

no resumo

X

X

Mielomeningocele

X

X

Resumo

não

informado

X

Síndrome de Down

X

Baixa Visão

X

Deficiência Física

Não

informado

no resumo

Resumo

não

informado

Resumo

não informado			
Resumo			
não informado			
Não informado no resumo			
X			Deficiência visual e baixa visão
Não informado no resumo			
Total não informado no resumo		X	Deficiência visual.
		X	Deficiência visual e sem deficiência
		X	Sem deficiência
		X	Esclerose múltipla
X			Deficiência visual
X	X		Surdez
		X	Deficiência visual, cegueira e sem deficiência
X	X	X	Síndrome de Down

X

X

Paralisia cerebral
e sem deficiência
(mães)

Resumo
não
informado

X

X

Síndrome de
Down

X

Hemiplégicos

X

Deficiência
visual

Resumo
não
informado

Surdez

Resumo
não
informado

Paralisia cerebral

X

X

X

Paralisia cerebral

X

Sem deficiência
(professores)

Não
informado
no resumo

UNICAMP

DOUTORADO

Resumo
não
informado

Resumo
não
informado

X

Sem deficiência

X

Seqüelas de
AVE

Não
informado

no resumo			
		X	Sem deficiência
X		X(sem deficiência)	Paralisia cerebral
X		X (sem deficiência)	Surdez
Não informado no resumo			
		X	Sem deficiência
		X	Deficiência visual e baixa visão
X	X		Deficiência visual
		X	Sem deficiência
		X	Com deficiência não definida no resumo.
Não informado no resumo			Síndrome de Down e Deficiência mental
X	X		Paralisia Cerebral

Esses são, portanto, os elementos com os quais busca-se conhecer o conhecimento produzido nos programas *stricto sensu* em Educação Física, envolvendo AMA.

Capítulo V

5 DISCUSSÃO: A ALQUIMIA

A análise dos dados provenientes das dissertações e teses num primeiro momento foi realizada a partir das Categorias Teórica, dividida em subcategoria - Tematização; subcategoria – área de Concentração, Linha de Pesquisa; subcategoria – Autores, Orientadores e Data de Defesa; Categoria Metodológica: subcategoria - Coleta de Dados: Técnicas de pesquisa, Instrumentos Utilizados e Procedimento Metodológico; subcategoria - Grupo de Foco, dando origem ao que Bardin chama de grelhas de análise e, num segundo momento a análise e discussão de elementos oriundos das mesmas por meio de inferências, estabelecendo, por sua vez, generalizações a partir de condicionantes históricos, políticos e sociais que permeiam a temática investigada. Isso foi importante porque levou em consideração os contextos de onde aqueles emergem a fim de que se compreenda seu verdadeiro sentido.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

[...] Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2004, p. 34)

Esses contextos de onde emergiram nada mais são que a representação das condições de produção. Nesse trabalho, essas condições de produção tiveram como lentes de filtragem e ampliação a escola e sua historicidade. Pois se compreendeu a pós-graduação *stricto sensu* de hoje como consequência de toda a organização/construção que permeou e permeia aquela.

Visualizou-se (o que não é privilégio unicamente desse trabalho) que a educação escolar, desde os seus primórdios se aliou às necessidades de poder, domínio de uma minoria e controle da maioria em favor da primeira. Essa apresentava um perfil exclusivamente confessional, originalmente com os jesuítas, trabalhando em prol da evangelização e primeiras letras a todos, além da preparação de alguns para o sacerdócio. Caracterizou-se por uma proposta ‘nacional’ uma vez que era a mesma em todos os locais e regiões. Se as escolas da Companhia de Jesus

tinham por objetivo servir aos interesses da fé, o Marques de Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Portanto, na época pombalina aparece o descuido com a educação do povo e a preocupação com a educação da elite, onde houve o interesse acentuado com o desenvolvimento e manutenção da saúde do poder e da economia daqueles que eram os dominadores, os portugueses. Nessa fase foi instituído o salário professor, que se quer chegou a existir de fato e sem vencimentos os professores ficavam à espera de uma solução vinda de Portugal. Esses geralmente não tinham preparo para a função, já que eram improvisados e mal pagos, o que faz lembrar a realidade atual de muitos professores, por exemplo, do sertão nordestino ou do interior do Amazonas. Esses improvisam ‘salas de aula’ embaixo de árvores, trabalham o que sabem em ‘salas’ mistas, onde estudam pessoas diversamente hábeis e com níveis e idades igualmente diversos. Professores que aguardam em trabalho providências de um Estado que parece estar de costas para essas realidades.

A fase Joanina é inaugurada com a chegada da Família Real. Nesse momento aconteceu a abertura dos primeiros cursos superiores para sanar a necessidade da corte. Sendo assim, esse nível de educação nasceu com aspectos mais acentuados ainda de elitização, uma vez que seu fim maior era a formação do nobre.

O Imperialismo favorece a descentralização da educação, contudo sem nenhum direcionamento e mais uma vez com vistas a uns poucos privilegiados. A Proclamação da República embora tenha mais no campo imagético do que nas ações, tentado, não conseguiu alcançar as reformas necessárias na educação. Adotando o modelo político estadunidense baseado no sistema presidencialista importou também a organização escolar sob influência da filosofia positivista. As reformas que aconteceram foram circunscritas às regiões por iniciativas individuais, isoladas.

A segunda república se caracterizou pela acentuada preocupação com o ensino secundário e reforma do ensino superior, no entanto sem ainda ter organizado concretamente o que hoje é chamado ensino fundamental. Destaca-se O manifesto dos Pioneiros que cobrava e propunha a formulação de uma política nacional de Educação.

O Estado Novo entendia a Educação como formadora de mão-de-obra para o novo mercado de trabalho que surgia. É outorgada uma Constituição que retira do Estado o dever para com a Educação, embora mantenha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Marca

distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas e o trabalho manual/profissionalizante para as classes pobres.

Há adoção de uma Constituição na República Nova cuja visão de educação banha-se nas águas teóricas dos princípios do Manifesto dos Pioneiros. Essa Constituição determinou a obrigatoriedade do cumprimento do ensino primário, deu competência à União para legislar nacionalmente sobre as diretrizes da Educação. Dessa forma elaborou-se o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que após treze anos de jogo de interesses, foi aprovado.

O período militar instala-se e com ele as reformulações da Educação são suspensas, professores e alunos são presos, universidades são invadidas. Criou-se o MOBRAL e instituiu-se a Lei 9652, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tinha como característica o caráter profissionalizante da Educação. Paradoxalmente há a expansão do Ensino Superior, nesse período. Cursos e faculdades isoladas são agregados e encampados ou pelo Estado ou pela Federação. Na verdade todo esse movimento ocultava um medo ferrenho do que se produzia naqueles cursos ou faculdades uma vez que o conhecimento pode emancipar o intelecto, as emoções, o ser humano. Reunir esses cursos e faculdades, transformando-os em universidades cumpriu um importante papel, qual foi o de controlá-lo, moldá-lo, enquadrá-lo numa forma, uma verdadeira força “*fitness*” em relação ao ensino superior com relação ao como e o que poderia se produzir.

A Nova República caracteriza-se como o período em que as discussões em torno da Educação deixam o campo puramente pedagógico para dar espaço ao aspecto político. São fatos marcantes: a LDBEN de 1996; A Criação do Conselho Nacional de Educação, vinculado ao ministério da Educação e Cultura; O Exame Nacional de Curso (Provão).

O governo Lula embora tenha avançado (merenda para todas as crianças, escola para todos, legislação definida), ainda não alcançou sucesso em questões tais quais: a qualidade da Educação oferecida tanto na rede pública quanto na particular (embora existam raríssimas exceções); A Inclusão, a verdadeira inclusão no que diz respeito ao direito de aprender, ao acesso e produção de conhecimento. E por falar em produção de conhecimento, após tantos anos de crítica à transmissão de conhecimentos no formato: professor que sabe —> aluno que não sabe, hoje, a escola é lugar de produção de conhecimento? Pode-se dizer que não, uma vez que

ainda existe a transmissão de conteúdos por ele mesmo, sem espaço de criação, de reflexão, do desconfiar sadio, da inferência por parte tanto do professor quanto do aluno.

Outro elemento a ser destacado em todo o movimento da Educação no Brasil, em particular o escolar, é que a descontinuidade dos projetos de um governo para o outro são marca registrada. A imagem que se forma é de uma balança. Nessa existem dois lados: dos governantes, seus interesses políticos e pessoais; do outro a grande maioria, a população governada, com interesses nem sempre reconhecidamente políticos e pessoais. Até aqui não se observou ainda um equilíbrio entre os dois lados.

Com relação a alguns daqueles que ao longo da história tiveram em suas mãos a possibilidade de fazer, refazer, criar leis pode-se notar a preocupação de primeiro deixar uma marca ‘original’, pela qual fosse lembrado e reverenciado. Portanto, o que o outro, o anterior criou precisa ser apagado, quando não, neutralizado. Um comportamento nem sempre proposital, mas marcadamente narcísico, “Afim, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador da estrutura social” (Romanelli, 2007, p. 29). Basta que se observe, por exemplo, o número de Constituições que no Brasil foram outorgadas ou promulgadas. Inauguraram, na maioria das vezes, um novo governo, com discursos ideológicos aparentemente diferentes, mas com interesses idênticos, criar o contexto legal necessário para que confortavelmente se mantivessem no gozo pleno do poder. Ou a transição, por exemplo, do governo Itamar Franco cujo programa educacional foi construído com a participação de educadores de todo país e materializado no Plano Decenal de Educação para Todos, para o governo Fernando Henrique Cardoso que não deu sequência ao plano decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais: descentralização das verbas federais, avaliação nacional da educação, entre outras.

Veja-se, portanto, o panorama político e econômico que marcou o surgimento das instituições “mães” dos “sujeitos” selecionados para esse estudo:

DATA INÍCIO	IES	MOMENTO HISTÓRICO
1913	UFPR	Período pré-primeira Guerra Mundial; Dissociação entre a camada dominante e as forças armadas que representava a classe média; Preocupação exacerbada em satisfazer os interesses senhorial; aliança com a burguesia internacional; Beneficiamento do capital estrangeiro que regula nacionalmente a economia e a política; Entrega dos Estados Federados à administração das oligarquias regionais que mantinham a ordem às custas da “contra-lei” inclusive; Afastamento da população rural nacional (maioria) do desenvolvimento que permeia a época (Reconhecida pelo governo apenas em 1946)000.
1934	UFRGS	Eclode a Revolução de 1930; Caracteriza-se pela união de forças antes antagônicas; Luta pela libertação nacional do capital estrangeiro (inglês); Confusão política e econômica.
1934	USP	
1951	UGF/RJ	Política de “aproximação com as massas”, que na verdade tinha a preocupação de mantê-las dentro do limite das estruturas estabelecidas; Fixação do salário mínimo; Criação da PETROBRAS; Período de maior conturbação constitucional; Governo apoiado pelo grupo financeiro e industrial composto pela pequena e média empresa, baseado no capital nacional.
1962	UNICAMP	Concentração de lucros em setores minoritários internos e principalmente em setores externos; Desnacionalização da burguesia interna e entrada privilegiada de capital estrangeiro; monopólio de empresas estrangeiras; necessidade de mão de obra interna letrada; Elaboração da LDBEN; Influência humanista moderna no discurso, com predominância na ação da humanismo tradicional; Movimentos de Educação Popular; reforma da universidade de Brasília; Golpe militar.
1965	UDESC	
1973	UCB/RJ	Política de concentração de esforços e recursos (economicismo real); princípio da não aglutinação de meios, integração horizontal e vertical, racionalização e concentração tecnicismo).
1976	UNESP/RC	
Sem a Informação	UFSC	

Todas essas instituições nasceram como respostas a interesses aparentemente sociais, imersas nas realidades históricas, políticas, econômicos e culturais.

Se conseguir-se pensar esse gesto criador como representativo ou resultado de o ser humano perceber-se no mundo e relacionar-se com ele, pode-se empregar maior lógica ao

afirmado. O gesto criador busca responder a uma necessidade, primeiramente básica dos que o manipulam, a sobrevivência (no caso, de poder, dominância, *status*, governância, pertinência, transmissão dos valores permitidos, entre outros), posteriormente social (igualdade de oportunidades, socialização e universalização do conhecimento, inclusão, segurança, saúde, desenvolvimento, entre outros). O ato da criação busca garantir todas essas respostas que se materializam nas instituições, e que se tornam vivas na ação de quem as compõem. É por isso que o gesto criador aqui não se distingue do gesto educativo.

As Universidades, portanto, em maior ou menor escala, cumpriram nos primórdios de sua criação a importante função de educar seres humanos, mas, mais que isso, moldá-los às necessidades de outros seres também humanos que necessitavam de espaço para governabilidade. Como? A partir do momento em que uns moldaram-se aos critérios estabelecidos pelos segundos acima citados, sua ação agora “engajada” volta ao meio de onde se originam todas as ações, o meio social, e comunicando seus novos conhecimentos, experiências, descobertas, educam outros homens e mulheres no sentido de torná-los solidários às formas de governo estabelecidas. As Universidades estiveram apegadas ao que culturalmente se produzia além mares, o que se caracterizou pelo transplante cultural. Isso garantiu a não percepção e reflexão dos problemas nacionais, diminuindo a possibilidade de criação e inovação culturais. Dessa forma, as universidades se transformaram em instituições ritualistas onde o cumprimento de formalidades tinha valor em si mesmo, foram, ainda, grandes centros de comunicados de conhecimento em detrimento de produção daqueles.

A educação superior proporcionou a manutenção de privilégios de classe, sendo ela mesma um privilégio, a se firmar por instrumentos de seleção e exclusão, primando inicialmente pela formação de profissionais de carreiras liberais.

Romanelli (2007) ao refletir sobre a organização das primeiras universidades no Brasil (período de 30 aos anos 50) afirma que “[...] criava o mesmo tipo de relacionamento vigente entre os políticos e sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sócio-políticas características do coronelismo”, p.134.

Já, às décadas de 60 e 70,

Na medida que aumenta também a oferta de ensino superior, pela expansão dos cursos “sem prestígio”, explorados pela iniciativa particular, a concorrência no mercado de trabalho de pessoal “qualificado” em nível superior tem provocado uma queda real nos salários dos profissionais desse nível. Assim, a tradicional oportunidade de mobilidade social, que era oferecida pelo ensino superior, está

sendo eliminada. O “atual posicionamento das classes”, que ela possibilita, está se reduzindo a oportunidade de *não perder status*. O nível de curso que atualmente tem essa função é o de pós-graduação, que, provavelmente terá no futuro, o mesmo destino que os atuais cursos de graduação.

[...] A modernização [...] tem, contudo, colaborado para que, através do produto acabado que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionam, o país se mantenha na periferia desse processo. Romanelli (2007, p. 259).

A autora já observava naquele momento a falência da competência auferida à Universidade com relação à mobilidade social e sinaliza para um campo em ascendência, qual seja a pós-graduação. Pensar os cursos superiores de Educação Física, necessariamente faz um paralelo com essas realidades embora, talvez, em novos momentos. Oriundos das escolas de Educação Física, cujos primeiros professores foram os antigos instrutores militares, os cursos mais antigos tiveram impregnado características de instruções militares. Mudanças começaram a serem proporcionadas quando do retorno de alguns professores universitários dos seus estudos de pós-graduação realizados fora do país. Esses, inebriados com os conhecimentos colhidos ‘além mares’, favoreceram mudanças na estrutura da formação em Educação Física, contudo, foram grandes responsáveis pelo reforçar do transplante cultural que continuava a senhoriar o ensino superior. O curso de Educação Física da USP nasce sob a concepção higienista e eugênica e forte ligação com a área médica. À época de seu nascimento as discussões estavam ligadas às temáticas como: Melhoria e Aperfeiçoamento para Defender a Pátria - Esportes, Jogos, Ginástica Feminina, Medidas antropométricas, biométrica, biotipologia e assuntos de cunho anátomo-fisiológico. O curso da UFPR também é oriundo desse momento, contudo, inicia-se no final de 30 e década de 40 uma concepção americana de Educação Física, com ênfase na saúde física e mental. As discussões passam a figurar o campo saúde física e Mental - Desenvolvimento de Habilidades, Formação do Caráter, Prática Desportiva para o Desenvolvimento do Controle Emocional e Qualidade de comando e Liderança e, Aproveitamento Sadio das Horas de Lazer. Já os cursos da UDESC, UCB/RJ e UFSC nascem sob uma concepção tecnicista aliada ao militarismo e de cunho competitivista. As discussões acontecem em torno do treinamento desportivo seguindo a tendência dos laboratórios de aptidão Física - Biodinâmica, Fisiologia, Aptidão Física, Medicina Esportiva e Desportos em Geral. Os da UNICAMP e UNESP são oriundos de um período cuja concepção em Educação Física era quesito para a qualidade de vida e performance; área de conhecimento. E as discussões em torno da ciência do esporte - Desenvolvimento Humano, Pedagogia, Planejamento e Administração, Cultura, Atividades

Motoras, Atividades Motoras e Qualidade de Vida, Atividade Física e Adaptação, Estudos do Lazer e Biodinâmica do movimento humano. O esquema a seguir traz a cronologia do início dos cursos de Educação Física de onde são oriundos os programas selecionados para essa pesquisa.

Cronologia dos cursos de Educação Física e Programas *Stricto Sensu* da área.

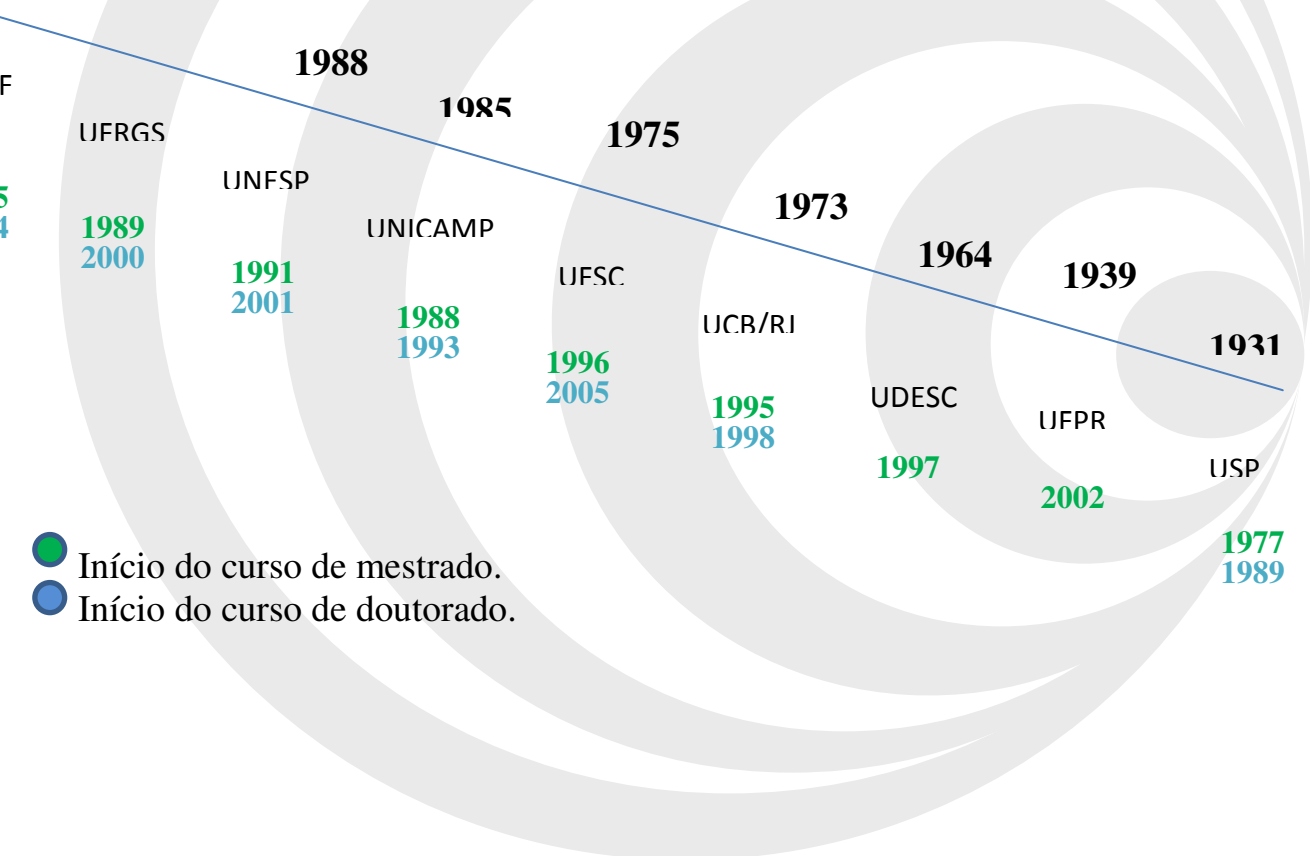


Gráfico 3.

O programa de mestrado em Educação Física da USP surge pós-criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação - CNPG, no Governo Médici. Esse Conselho elaborou o I Plano Nacional de Pós-Graduação (IPNPG) e que foi aprovado durante o Governo Geisel. Regeu o

período a visão estritamente biológica de Educação Física, com alicerce nos princípios do controle dos parâmetros fisiológicos, biomecânicos e positivista de ciência. Grande parte de seu corpo docente havia se titulado nas universidades norte-americanas, como muitos professores do ensino superior da época. Assim como, naquele momento muitos especialistas norte-americanos estavam suprimindo a falta de professores titulados no país. Hoje, além do mestrado desenvolve também o doutorado em Educação Física tendo como áreas de concentração, a) Biodinâmica do Movimento Humano (BMH), b) Pedagogia do Movimento (PM); c) Estudos do Esporte (EE). Correspondem a essas simultaneamente, as seguintes linhas de pesquisa: a) Bioquímica do Exercício; Fisiologia do Exercício; Biomecânica; Controle Motor; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Psicologia do Exercício e do Esporte; Nutrição aplicada ao desempenho físico; Treinamento Físico e Esportivo. b) Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Psicologia do Esporte e do Exercício; Filosofia do Movimento Humano; História do Movimento Humano; Antropologia do Movimento Humano; Sociologia do Movimento Humano; Metodologia do Ensino da Educação Física; Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores de Educação Física Escolar; Desenvolvimento de Políticas, Planos e Programas de Educação Física na perspectiva da Cultura, Lazer e Saúde. c) Estudo do Esporte investigado em todas as suas dimensões e implicações: evolutivas, biológicas, sociais, culturais, filosóficas. Todas essas linhas garantem sintonia com as temáticas discutidas à época de sua estruturação (final de oitenta e início de 90) e que esboçam um olhar voltado para o movimento humano via o rendimento, a performance.

O programa de mestrado da UGF nasce já no IIPNPG, que tentava organizar a expansão desenfreada dos programas de mestrado (70). Dessa forma esse curso se enquadra dentro dos princípios e normas ali estabelecidos. O programa da UGF tem como área de concentração, a) Atividades Físicas e Desempenho Humano (AFDH - Mestrado) e sua linha de pesquisa: Variáveis Intervenientes e Efeitos do Exercício sobre Aptidão Física, Desempenho e Saúde; Variáveis Intervenientes e Efeitos do Treinamento Contra-Resistência; b) Educação Física e cultura (EFC - mestrado e doutorado), com as seguintes linhas de pesquisa: Gestão do Conhecimento e Análise Institucional em Educação Física, Esporte e Lazer; Formação Profissional em Educação Física, Esportes e Lazer; Pensamento Pedagógico e Intervenção Profissional em Educação Física, Esporte e Lazer; Produção Histórica na Educação Física, no

Esporte e no Lazer; Identidades Culturais na Educação Física, no Esporte, no Lazer e no Olimpismo; Representações Sociais da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

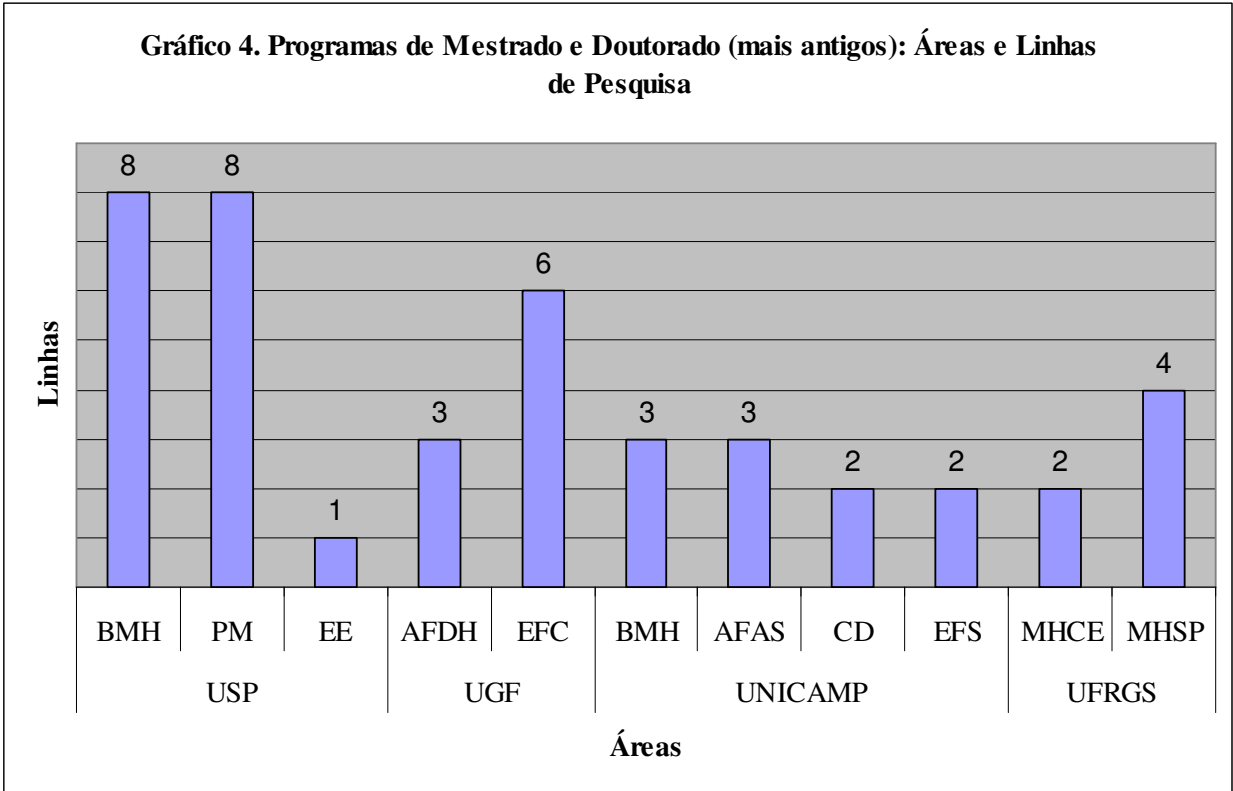
Os da UNICAMP e UFRGS são criados quando o III PNPG, já no governo Sarney, entra em vigor. Esse período é considerado por Silva (1998) como a pior crise da Ciência e tecnologia no país. Isso porque, com a expansão desenfreada dos mestrados, cresceu também a má qualidade daquilo que se produzia. Isso não implica dizer que tudo era ruim. Pelo contrário, a própria autora diz que mais da metade dos programas atingiram o patamar de desempenho considerado bom ou excelente. Em contrapartida, o restante do sistema incluía programas apenas regulares ou insuficientes, deixando mais que evidente que a estrutura montada até então no país ainda não havia atingido os níveis de qualidade desejáveis e que a formação de docentes e pesquisadores ainda necessitava de muito esforço para aperfeiçoamento e consolidação.

O programa de mestrado e doutorado da UNICAMP possui as seguintes áreas de concentração: a) Biodinâmica do Movimento humano (BMH) e as linhas de pesquisa, Metodologia e Instrumentação em Biomecânica; Metodologia e Instrumentação em Fisiologia do Exercício; Bioquímica do Exercício. b) Pedagogia do Movimento (PM) (não constam as linhas); c) Atividade Física, Adaptação e Saúde (AFAS), sendo as linhas: Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal; Qualidade de Vida, Saúde Coletiva e Atividade Física; Desenvolvimento Corporal no Contexto da Sociedade e Cultura; d) Ciência do Desporto (CD), com as linhas, Teoria do Treinamento Desportivo; Desporto, Saúde e Educação; e) Educação Física e Sociedade (EFS), sendo as linhas: Corpo e Educação Física e, Educação Física Escolar.

A UFRGS (mestrado) tem o seu programa Ciência da Reabilitação, dividido em duas áreas de concentração: a) Movimento Humano, Cultura e Educação (MHCE), com as linhas: Representações Sociais do Movimento Humano; Formação de Professores e Prática Pedagógica. B) Movimento Humano, Saúde e Performance (MHSP) e as linhas, Atividade Física e Saúde; Atividade Física e Performance; Neuromecânica do Movimento Humano; Desenvolvimento da Coordenação e do Controle Motor (ligada a PCD).

Contudo, é importante salientar que os programas de doutorado da USP e mestrado e doutorado da UGF, UNICAMP e mestrado da UFRGS inauguram um período com maior ampliação de áreas de concentração e/ou mudanças nas já existentes (final de 80 e década de 90),

maior diversidade de linhas de pesquisa, assim como a criação de programas doutorado. Todos eles seguem as orientações gerais dos documentos oficiais para pós-graduação, visando à formação de pessoal especializado para o exercício do magistério superior e, ao mesmo tempo, a preparação do pesquisador. Os programas da USP e UNICAMP são os que apresentam uma maior possibilidade de escolhas no que diz respeito às áreas de concentração e por sua vez, aos leques de opções que cada uma delas abre em suas linhas. Podendo-se assim agrupá-las:



Obs: A área de concentração Pedagogia do Movimento da UNICAMP, não apresenta no site nenhuma linha de pesquisa.

Os programas mais recentes (considerando apenas os apresentados nesse trabalho e tendo como ponto de referência o mestrado), UNESP, UFSC, UCB/RJ e UDESC nascem na década de noventa, com exceção da UFPR, cujo início data de dois mil (assim como os doutorados da UFRGS, UNESP e UFSC).

A UNESP, em seu programa Ciência da Motricidade apresenta duas áreas de concentração: Biodinâmica da Motricidade Humana (BMH), sendo as linhas, Aspectos Biodinâmicos do Rendimento e Treinamento Esportivo, Atividade Física e Saúde, Coordenação e Controle de Habilidades Motoras, Fisiologia Endócrino-Metabólica e Exercício, Métodos de

Análise Biomecânica (apenas doutorado); Pedagogia da Motricidade Humana (PMH - mestrado e doutorado) A Natureza Social do Corpo, Educação Física Escolar, Estados Emocionais e Movimento e, Formação Profissional e Campo de Trabalho.

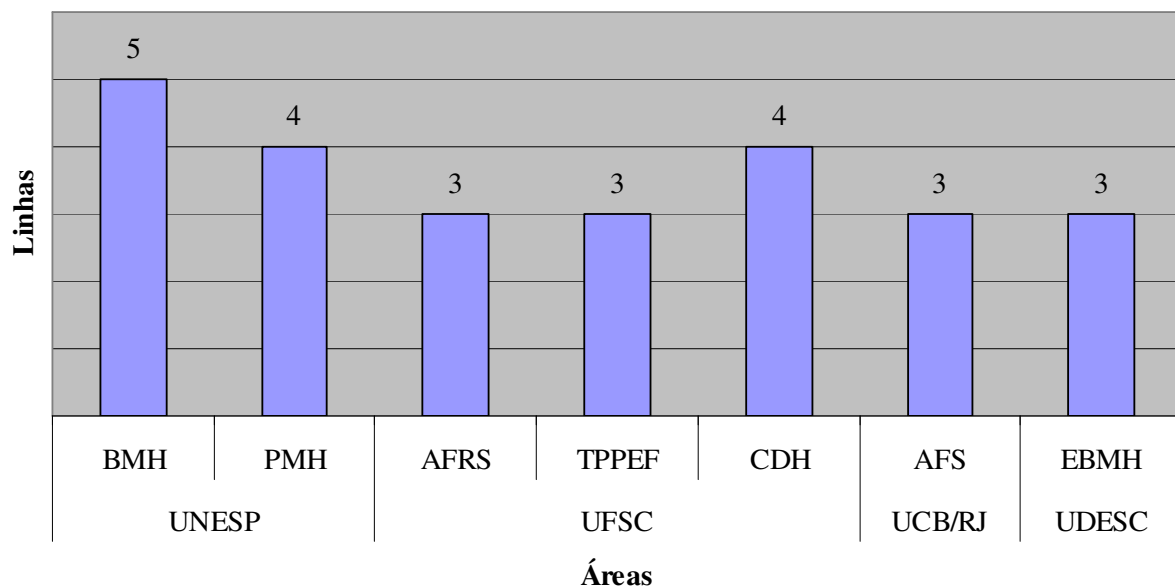
O programa da UFSC tem como áreas de concentração a Atividade Física Relacionada à Saúde (AFRS - Mestrado e doutorado) e linhas, Processos e Programas de Promoção da Atividade Física, Educação Física, Condições de Vida e Saúde; Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física (TPPEF - mestrado e doutorado), cujas linhas são Teorias Sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade, Teorias Pedagógicas e Didáticas do Ensino da Educação Física, Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas; Cineantropometria e Desempenho Humano (CDH - Doutorado), sendo as linhas Estudo da Inter-relação Morfologia e Função, Interação Exercício Físico, Aptidão Física e Desempenho no Esporte e no Trabalho.

A UCB/RJ organiza seu programa de mestrado e doutorado em uma única área de concentração, a Atividade Física e Saúde (AFS). Sendo as linhas: Aspectos biológicos relacionados à atividade física e saúde; Exercício físico, reabilitação e doenças crônico degenerativas; Aspectos sócio-culturais e pedagógicos relacionados à atividade física e saúde.

A área de concentração privilegiada no programa de mestrado DA UDESC é, Estudos Biocomportamentais do Movimento Humano (EBMH) e as linhas, - Biomecânica, Desenvolvimento Humano e Atividade Física e Saúde.

Embora esses programas sejam mais recentes (e talvez por serem), não apresentam a diversidade de áreas e linhas de pesquisa daqueles, nessa pesquisa, considerados os mais antigos e que foram expostos no primeiro gráfico de barras. Isso faz com que haja uma certa limitação com relação à alternativas na perspectiva de formação proposta por esses programas.

Gráfico5. Programas de Mestrado e Doutorado (mais recentes: Áreas e Linhas de Pesquisa)



As áreas biológicas (11) ainda são as que possuem mais linhas de pesquisa (35), seguidas das pedagógicas (4) e suas linhas (16), as relacionadas à Educação Física e cultura (2 áreas com 8 linhas), As ligadas à Educação Física e Sociedade (1) com 2 linhas e as áreas de esporte (2) com 3 linhas. Outrossim, é importante salientar que entre os programas das universidades selecionadas (USP, UNICAMP, UGF, UFRGS, UNESP, UCB/RJ, UDESC e UFS), apenas duas apresentam linhas de pesquisa voltadas para os estudos relacionados à PCD e por consequência à AMA e são a UNICAMP com a linha Pessoas com Necessidades Especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal, alocada dentro da área de concentração Atividade Física, Adaptação e Saúde (AFAS) e a UFRGS com a linha Desenvolvimento da Coordenação e do Controle Motor, ligada à área de concentração Movimento Humano, Saúde e Performance (MHSP).

Os estudos selecionados acontecem nas seguintes linhas de pesquisa¹⁵:

¹⁵ Nem todos os trabalhos disponibilizados nos sites das universidades apresentam todas as informações: orientador, linha de pesquisa. Outros ainda disponibilizam determinada nomenclatura para as linhas nos dados do programa e as ligam a determinados orientadores, no entanto, em alguns dos trabalhos sob orientação daqueles orientadores aparecem linhas não constantes no programa. Quando o programa não disponibilizou essa informação buscou-se então o curriculum lattes do orientador para identificação da linha. Contudo, alguns pesquisadores não os possuem ou os mantém desatualizados.

a) UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

- Aspectos educacionais e curriculares da motricidade humana – AECMH, (fonte: lattes) de 1988 (A Influência da Percepção Plantar no Deslocamento do Cego Congênito);
- Análise da marcha humana, desenvolvimento de órteses e próteses – AMHDOP, (fonte: lattes) de 1989 (Avaliação e Efeitos no Comportamento Motor, de um Programa Especial de Atividades Motoras Aplicado em um Grupo de Estudantes de Classe Especial, Portadores de Déficits Mentais), contudo uma linha que não se apresenta no site do programa;

Contudo, embora a universidade informe no site do programa as linhas e áreas, esses dados não aparecem nos trabalhos disponibilizados, sendo a busca feita então pelo currículo lattes do orientador. No entanto, outra questão surge, dois trabalhos disponibilizados: Proposta de Práxis Pedagógica Significativa de Educação Física “Adaptada” as Necessidades de Crianças com Síndrome de Down, de Romildo Vieira do Bomfim, 1996 e A influência de um programa de exercícios de força sobre indivíduos hemiparéticos, de Raquel Moreira Guimarães, 2005, não apresentam informação sobre quem são os orientadores.

Outro fator é que os trabalhos disponibilizados e cujas linhas foram identificadas pelo currículo lattes dos orientadores, possuem diferença com as que o programa, hoje, tem listadas.

b) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO (RC)

- Coordenação e controle de habilidades motoras (CCHM);
- Coordenação e controle de habilidades motoras;
- Coordenação e controle de habilidades motoras.

c) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

- Desenvolvimento da coordenação e do controle motor - DCCM, 1998 (1ª. TRABALHO)
 - Educação e Terapia psicomotriz – ETP, (fonte: Lattes), contudo não se apresenta nas linhas dispostas pelo programa, não sendo localizada em nenhuma área, 1999; (5º)
 - Desenvolvimento da coordenação e do controle motor - DCCM, 2003; (9º)
 - Representações sociais do movimento humano - RSMH, 2004. (10º)
-

- Representações sociais do movimento humano – RSMH, 2006. (11º)

Os demais trabalhos não apresentam suas linhas nem no site do programa, nem foi possível identificá-las via curriculum lattes dos orientadores. A linha Terapia psicomotriz não está relacionada, atualmente, como linha pertencente ao programa *stricto sensu* dessa instituição.

d) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

- Desenvolvimento humano – DH; 2007;
- Desenvolvimento Humano, 2005.

e) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

- Comportamento motor (CM);
- Comportamento motor.

f) UNIVERSIDADE GAMA FILHO

- Educação Física e cultura - EFC, 2004 (mestrado);
- Educação Física e cultura, 2007 (mestrado);
- Educação Física e cultura, 2008 (mestrado).
- Educação Física e cultura, 2004 (doutorado).

Esses trabalhos trazem apenas a identificação da área, mas nenhuma em relação à linha de pesquisa.

f) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

- Processos e programas de promoção da atividade física (PPPAF);
- Educação Física, Condições de vida e saúde (EFCVS);
- Políticas públicas, produção do conhecimento e formação profissional (PPPCFP).

h) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

- Aprendizagem e desenvolvimento motor - ADM; 1989 (mestrado);(2º)
- Aprendizagem e desenvolvimento - AD; 2001 (mestrado).(4º).
- Desenvolvimento curricular e formação do professor de educação física escolar - DCFPEFE; 2005 (doutorado);
- Biomecânica – B; 2007 (doutorado).

Efeitos de Atividades Motoras no Processo Inicial de Alfabetização em Classes de Educação, de Terezinha Maria Giacomini (mestrado - 1986) e Formação de Esquema Motor em Crianças Portadoras de Síndrome de Down, de Elizabeth de Mattos (mestrado - 1994), não

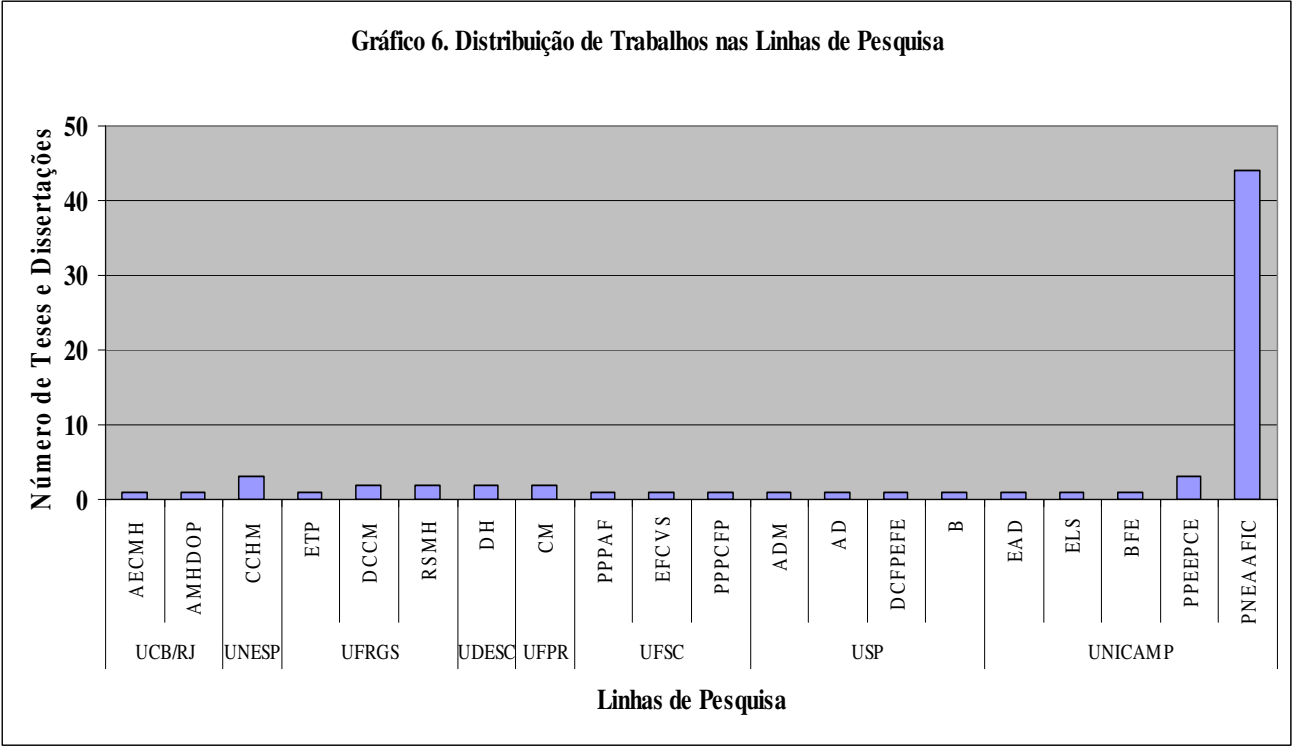
apresentam identificação de linhas nem no site do programa nem no curriculum Lattes dos orientadores.

i) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

- Pessoas com necessidades especiais: Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal – PNEAAFIC – 1992 à 2008, trinta e três dissertações e 12 teses;
- Políticas públicas de educação especial; Programas compensatórios em educação – PPEEPCE; 2002 e 2007, duas dissertações e uma tese em 1999; Linha não mais existente;
- Bioquímica e fisiologia do exercício – BFE; 1991, (mestrado);
- Ensino- Aprendizagem e Desenvolvimento - EAD; (fonte: lattes), 1998, (mestrado);
- Não identifica, 2002;
- Educação, lazer e sociedade, 2004, (doutorado);
- Não identificada, (2000);

Apenas os trabalhos de Eline Tereza Rozante Porto, A corporeidade do cego : novos olhares e Estabilidade Motora da Pessoa Portadora de síndrome de Down em tarefas de desenhar, de Tute Stanislava Toloka não apresentaram a identificação da linha de pesquisa e, por sua vez não há possibilidade de visualização da mesma no curriculum lattes dos orientadores.

Portanto, diante do exposto pode-se afirmar que as pesquisas (em programas *stricto sensu* em Educação Física) envolvendo atividade motora adaptada e pessoa em condição de deficiência, acontecem com a seguinte distribuição nas linhas:

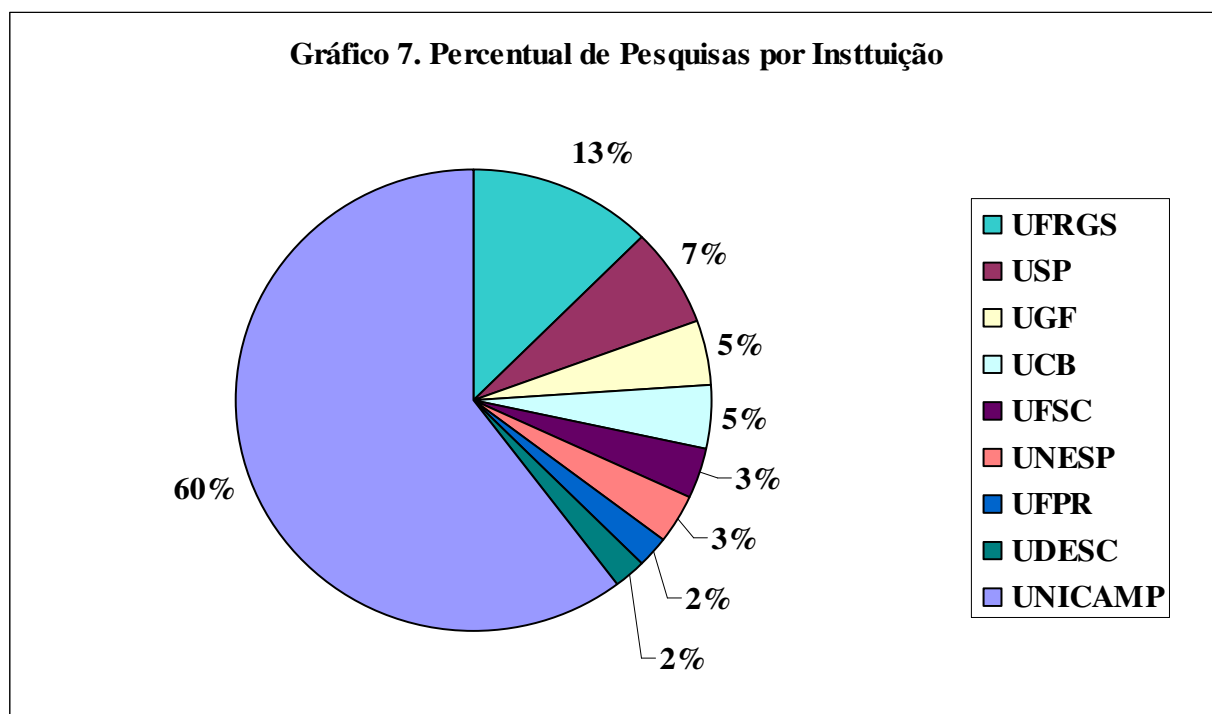


Obs: A UGF apresentou apenas a área de concentração.

- AECMH - Aspectos Educacionais e Curriculares da Motricidade Humana;
- AMHDOP – Análise da Marcha Humana, desenvolvimento de Órteses e Próteses;
- CCHM – Coordenação e Controle de Habilidades Motoras;
- ETP – Educação e Terapia Motriz;
- DCCM – Desenvolvimento da coordenação e do Controle Motor;
- RSMH – Representações Sociais do Movimento Humano;
- DH – Desenvolvimento Humano;
- CM – Controle Motor;
- PPPAF – Processos e Programas de Promoção de Atividades físicas;
- EFCVS – Educação Física, Condições de Vida e Saúde;
- PPPCFP – Políticas públicas, Produção do conhecimento e Formação Profissional;
- ADM – Aprendizagem e Desenvolvimento Motor;
- AD – Aprendizagem e Desenvolvimento;
- DCFPEFE – Desenvolvimento Curricular e Formação do Professor de Educação Física Escolar;
- B – Biomecânica;
- EAD – Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento;
- ELS – Educação, Lazer e Sociedade;
- BFE – Bioquímica e Fisiologia do Exercício;
- PPEPCE – Políticas Públicas de Educação Especial: Programas Compensatórios em Educação;
- PNEAAFIC- Pessoas Com Necessidades Especiais e Aspectos da Atividade Física e da Imagem Corporal.

Faz-se uma observação, o número total de estudos selecionados (considerando aqueles em que não foi possível identificar área e linha também) corresponde a oitenta e oito (88). Desse total sessenta e oito (68) são dissertações e vinte (20) são teses.

Veja-se a distribuição desses estudos por instituições (computo geral):



Obs. Esses são os números totais de estudos por instituição:

UDESC e UFPR= 2 cada;

UNESP e UFSC= 3 cada;

UCB e UGF= 4 cada

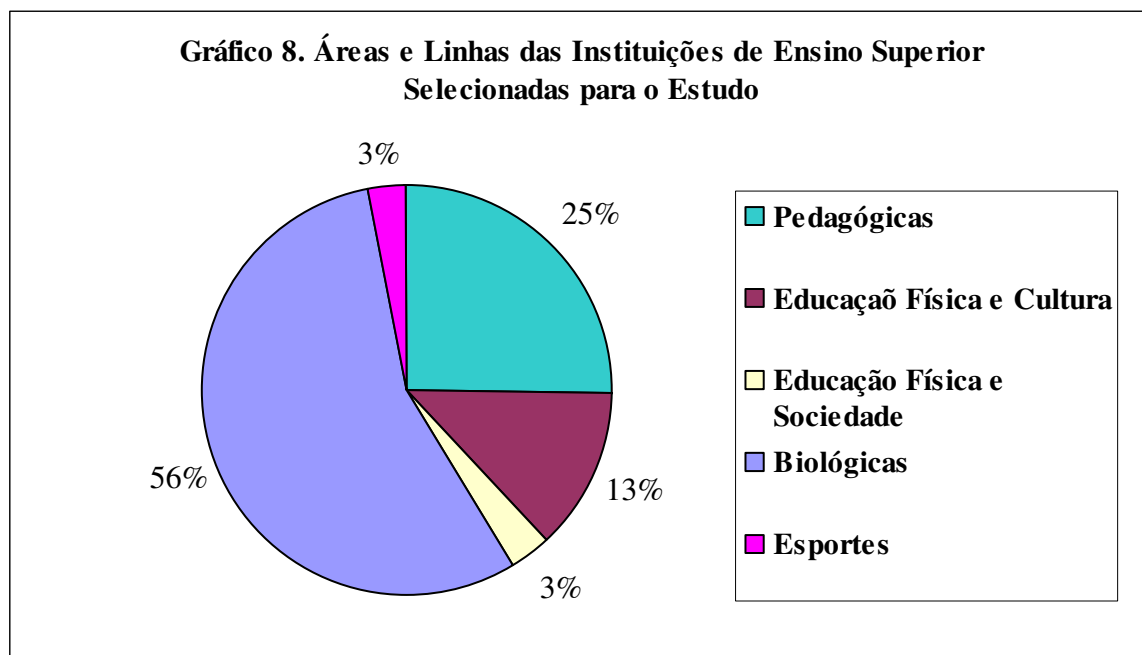
USP= 6

UFRGS= 11

UNICAMP= 53

Dentre as nove instituições selecionadas para esse estudo, a UNICAMP produz 60% das pesquisas *stricto sensu* em Educação Física envolvendo AMA, enquanto somando-se a produção de todas as outras instituições chega-se a 40%. Esse diferencial quantitativo pode ser o resultado da existência de uma linha de pesquisa específica para tratar da população em condição de deficiência, uma vez que se observa que a UFRGS, tendo uma linha específica, também apresenta uma quantidade maior de trabalhos em relação às demais (com exceção da UNICAMP).

Com relação às áreas às quais estão ligadas as linhas de pesquisa dos estudos selecionados e dos quais se pode efetivamente identificar a área e linha (78 estudos), tem-se o seguinte percentual:



Como o fio condutor da análise é a história, o contexto, torna-se fácil compreender as marcas ainda existentes de uma percepção de corpo estreitamente biológico, alicerçado nos parâmetros fisiológicos e biomecânicos. Essa é herança dos primórdios da pós-graduação brasileira, na qual as pesquisas *stricto sensu* em Educação Física envolvendo a AMA estão mergulhadas.

Alguns pontos dão sustentabilidade a essa realidade ainda presente:

- A pós-graduação em Educação Física está alocada na área 21, área da saúde onde pertencem também a enfermagem, farmácia, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, medicina, nutrição, odontologia e saúde coletiva;
- Os critérios de avaliação das produções em pesquisa estabelecidos pela CAPES favorecem mais para um tipo de produção final, não sinalizados explicitamente, mas que se materializam na mensuração/pesos atribuídos para as publicações, por exemplo, A, B, C nacionais; A, B, C internacionais, onde uma publicação C internacional, no Brasil, tem o mesmo valor que uma publicação A nacional. A questão é que os periódicos internacionais de maior peso são, em sua quase totalidade, voltados para uma ênfase biológica, com alicerces profundos no aspecto fisiológico e biomecânico. Faz-se um

parêntese, esses critérios da CAPES são estabelecidos por, junto com outros pesquisadores, representantes da área da Educação Física. Tem sido possível observar dentre esses últimos, fortes representantes da pesquisa com ênfase nos aspectos acima citados. Assim ousa-se afirmar que o fenômeno observado no decorrer da história com relação à criação de leis, programas, políticas e aqui critérios de avaliação “busca responder a uma necessidade, primeiramente básica dos que o manipulam, a sobrevivência (no caso, de poder, dominância, *status*, governância, pertinência, transmissão dos valores permitidos, entre outros)”¹⁶. Tudo isso são indicadores de por onde deve andar a pesquisa em Educação Física e, por sua vez, aquelas relacionadas à PCD e AMA;

- A recente chegada da população em condição de deficiência como sujeito da pesquisa *stricto sensu*, em Educação Física no Brasil. Tomando por base os estudos aqui selecionados, somente no final da década de 80 começam a surgir as primeiras dissertações (4); na década de 90 já se somavam vinte e três trabalhos (23) distribuídos entre teses e dissertações e, na década de 2000 soma-se mais sessenta e dois (62) trabalhos. Dessa forma, inicialmente busca-se conhecer esse corpo e o movimento por ele produzido (medir, avaliar, testar), além das implicações provenientes da deficiência, ou seja, um sujeito novo que precisava ser desvelado pela pesquisa;
- A expansão dessa concepção se faz através dos conteúdos das disciplinas, nas bibliografias indicadas, notoriamente influenciadas pela visão norte-americana de deficiência (por exemplo, a expressão retardo mental vigente na literatura norte-americana e que têm dado origem a expressões acentuadamente pejorativas, como retardado mental, entre outras) e pesquisa relacionada à AMA;

Logicamente que outras tendências, embora timidamente, também se fazem sentir, sendo possível observar uma preocupação crescente com uma práxis que vai da integração à inclusão, com currículos mais flexíveis, mudanças iniciadas nas políticas públicas onde à PCD não é destinada somente o assistencialismo, na visão de um corpo que produz movimento fruto de uma história, cultura, de um corpo inexistente como sujeito da Educação Física e que passa a ser enxergado por ela, entre outros.

¹⁶ Afirmação realizada anteriormente ao se discutir a criação das universidades.

O próprio discurso da inclusão (entendida nesse estudo como direito ao aprender e usufruir as coisas e bens produzidos pela humanidade, além de produzi-los) tem favorecido uma abordagem diferenciada com relação à AMA e à PCD que deixa de ser vista como doente (recluso, não autônomo), passando ao *status* de cidadão livre. Nesse sentido Silva, Araújo e Duarte (2004, p.1) afirmam que:

Podemos observar no decorrer dos anos uma crescente visualização das questões que envolvem a deficiência e neste sentido os movimentos internacionais têm o seu grande mérito; principalmente a partir de 1981, com o Ano Internacional da Pessoa Portadora de deficiência. No entanto, é também claro o aspecto neoliberal que permeia a inclusão, podendo-se vê-los em termos de figura-fundo, tornando-se próprio o alerta de Araújo (2003) e Duarte e Santos (2003) para o aspecto de que a inclusão não acontecerá antes de uma mudança real de atitudes frente aos preconceitos e que isto não se dará através de decretos, portarias ou outras formas de imposição. Também é evidente que a práxis dos vários segmentos da sociedade, em especial a escola, onde a Educação Física está inserida, não conseguiu, ainda, cumprir com o que o discurso inclusivista propõe em relação à pessoa em condição de deficiência.

Dessa forma também a pesquisa tem um importante papel a desempenhar. Contudo, mais uma vez existe uma questão a considerar, qual o alcance das pesquisas realizadas intra-muros das universidades no que concerne às mudanças de paradigmas em relação à deficiência e à pessoa que a possui na sociedade? Em especial, com relação à Educação Física, à PCD e à AMA, quanto as pesquisas são de conhecimento daqueles que compõem a escola, por exemplo, professores de Educação Física? São perguntas para as quais não se tem resposta, nesse momento, uma vez não terem sido objetivadas para essa investigação, no entanto, faz-se urgente refletir sobre esses aspectos. Veja-se uma síntese das temáticas que envolveram a Educação física ao longo dos tempos, até chegar a PCD e a AMA:

A “Colcha Temporal de Retalhos” da Produção do Conhecimento em Educação Física até Chegar às Teses e Dissertações Envolvendo Atividade Motora Adaptada

1845 – 1929 - PRODUÇÃO NA ÁREA MÉDICA/MILITAR -TEMÁTICAS

Importância dos exercícios físicos para a saúde e o vigor do corpo; a influência do moral sobre o físico e vice-versa; a ginástica feminina e higiênica; higiene pedagógica; perigos do esporte; manual de lição de armas.



1930 - 1949 - PRODUÇÃO NA ÁREA MÉDICA/MILITAR -TEMÁTICAS

Antropometria pedagógica; ginástica feminina; esportes; lições de armas; manuais do exército; anual de esportes nacionais; biotipologia; educação física feminina; desporto e direito penal; legislação sobre educação física; educação física científica; jogos olímpicos; Pesquisas biotipológicas nas escolas; esportes; futebol; Índice Ponderal; Antropometria e desenvolvimento físico; Psicologia da educação física aplicada à infância; Atividade gímnica e a Atividade lúdica; Técnica do jogo infantil; A função social dos desportos; **Deficientes respiratórios; Os deficientes e acidentados;** Obrigações do professor de educação física; Variação ponderal em educação física; Questões clínicas e Educação Física; Método alemão; Metodologia do treinamento desportivo; Maturidade e exercício físico; Trabalhos médicos e educação física; Eugenia; Desenvolvimento de habilidades; Formação do caráter; Prática desportiva e controle emocional; Qualidade de comando e liderança; Lazer.



1950 – Início de 1980

Produção ainda na área Médica/Militar (até década de 70), mas Iniciando na Área da Educação Física

Tecnicismo; Competitivismo; Esportes de auto-rendimento; Treinamento desportivo; Aptidão Física; Biodinâmica; Fisiologia; Medicina esportiva; Formação de atletas; Integração.



Final de 1980 – Início de 1990

Produção na área da Educação Física

Qualidade de vida; Performance; Ciência do esporte; Desenvolvimento humano; Pedagogia do esporte; Planejamento e administração; Cultura; Atividade motora adaptada; Lazer; Biodinâmica do movimento; Identidade da área; Educação física e ciência ; Educação física e saúde; Biológico X cognitivo; Deficiência e saúde; Deficiência o que é? Quem é o deficiente? O que pode fazer? Integração e Inclusão.



Percepção plantar no deslocamento do cego congênito.

Formação de esquema motor em crianças portadoras de síndrome de Down.

Efeitos de atividades motoras no processo inicial de alfabetização em classes de educação especiais.

Avaliação e efeitos n comportamento motor d estudantes portadores de défici mentais, de um programa d atividades especiais.

Adaptação ao meio líquido para crianças com paralisia cerebral: proposta de avaliação.

Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down.

Efeitos da utilização de dicas visuais no processo de ensino aprendizagem de habilidades motoras para surdos.

Proposta de ensino básico da esgrima para adolescentes surdos.

Avaliação de comportamento motor e déficits mentais.

↓
Final de 1990 - 2008

Produção na área da Educação Física

Educação Física área de conhecimento; Políticas Públicas; Formação de professores; Educação especial; Inclusão; Educação básica; Educação superior; Corporeidade; Lazer; Performance humana; Imagem corporal; Esporte; Qualidade de vida; Metodologia de treinamento e qualidade de vida; Dimensões biológicas da corporeidade; Bases biológicas da Educação física Esportes; Atividade física e envelhecimento; educação física adaptada; Educação física especial; Legislação; Espaços de lazer; Ação pedagógica; Currículo; Desenvolvimento humano; Grupos especiais.



Práxis pedagógica e educação física adaptada à crianças com Síndrome de Down.	Orientação e Mobilidade de criança portadora de cegueira congênita - Brasil/Portugal).	Programa de psicomotricidade relacional no meio aquático para crianças com Síndrome de Down.	Qualidade e cinesfera do movimento de jogadores de basquete em cadeira de rodas.	Proposta curricular voltada à pessoa com deficiência, para os cursos de graduação em educação física.
O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down: as questões que remetem a um diferencial significativo.	O perfil do estado de saúde e qualidade de vida do deficiente visual.	As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral: jogo, brinquedo, brincadeira.	Barreiras socioculturais e lazer das pessoas portadoras de deficiência física.	Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior.
Inclusão , necessidades especiais e Educação Física.	Dicas específicas como estratégia de atenção seletiva em portadores da Síndrome de Down.	Paralisia cerebral: atividades lúdicas e processos desenvolvimentais em ambiente hospitalar.	Proposta de avaliação da simetria e transferência de peso e a relação dessa condição com a atividade funcional do hemiplégico.	Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial.
Trabalho resistido adaptado visando a independência de pessoas com paraplegias nas suas atividades de vida diária.	Avaliação motora para a pessoa deficiente mental nas APAEs da região de Campinas-SP.	Brincando no ambiente natural : uma contribuição para o desenvolvimento sensório-motor da criança portadora de paralisia cerebral.	Desporto adaptado no Brasil : origem, institucionalização e atualidade.	A influência de um programa de exercícios de força sobre indivíduos hemiparéticos.

Controle postural em adultos com Síndrome de Down: acoplamento entre informação sensorial e oscilação corporal.	O andar de pacientes hemiplégicos no solo e na esteira como suporte total e parcial de peso.	Prevenção motora em crianças: impacto da condição de deficiência mental.	Competência interpessoal: estudo da comunicação entre criança surda e criança ouvinte.	Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de alunos com deficiência mental na escola regular: um estudo de caso.
Percepção dos professores de Educação Física sobre o processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental.	Programa de intervenção motora lúdica inclusiva.	Corpos amputados e suas próteses.	O híbrido paraolímpico: Ressignificando o corpo.	Proposta de classificação do desenvolvimento motor em crianças com deficiência mental.
Coesão de grupo em pessoas com deficiência visual que participam de grupos de atividades físicas formais.	Influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora.	Configuração atleta e ex-atleta paraolímpico.	Alguns sentidos da orientação, mobilidade corporal de pessoas cegas em águas profundas.	Educação física em escola regular inclusiva.
Mergulho autônomo recreativo adaptado.	A utopia da aventura em cadeira de rodas.	Qualidade de vida de pessoas com síndrome de down, maiores de 40 anos.	A Casa Verde, entre por dentro do discurso oficial das deficiência mental.	Combinação de padrões fundamentais de movimento em indivíduos normais e portadores de síndrome de down.
Educação física na rede pública do município de São José da Boa Vista - P e o portador de necessidades	A integração do esporte adaptado com o esporte convencional a partir da inserção de provas adaptadas.	Anosognosia: imagem corporal na hemiplegia.	A prática de exercícios resistidos por pessoas com esclerose múltipla.	A resiliência e a imagem corporal de adolescentes e adultos com mielomeningocele.

Avaliação de um programa de atividades rítmicas adaptada a pessoas surdas para variação dos parâmetros de velocidade no ritmo.	Benefícios da atividade física para pessoas com deficiência visual : contribuições a partir da teoria de Erik Erickson.	Classificação funcional no basquete sobre rodas : critérios e procedimentos.	Coordenação motora de portadores de deficiência mental : avaliação e intervenção.
Dança e deficiência : proposta de ensino.	Esportes na natureza : estratégias de ensino do canionismo para pessoas com deficiência visual.	Estimulação perceptivo - motora em crianças portadoras de deficiência visual : proposta de	Futebol para cegos (futebol de cinco) no Brasil : leitura do jogo e estratégias tático - técnicas.
Goalball : desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras por pessoas portadoras e não portadoras de deficiência visual.	Influências de um programa de yoga no controle do equilíbrio de pessoas com esclerose múltipla	Natação para crianças portadoras de deficiência visual : uma proposta de ensino.	O universo desportivo de cegos e deficientes visuais : uma interpretação.
Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente : concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978/1999.	Procedimento de ensino do tênis de campo para portadores da Síndrome de Down .	Proposta de ensino de polybat para pessoas com paralisia cerebral.	Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais a luz da individualização.
A corporeidade do cego : novos olhares	A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física.	Análise da disciplina de educação física especial nas Instituições de Ensino Superior publicas do estado do Paraná.	Atividade física e a relação com a qualidade de vida, ansiedade e depressão em pessoas com seqüelas de acidente vascular cerebral isquêmico.

Atletas paraolímpicas: figuras e sociedade contemporânea.	Brincar : uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo.	Educação física adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária.	Deficiência visual : uma abordagem pedagógica.
Perfil antropométrico e desempenho físico - motor de crianças e jovens com deficiência visual participantes do atletismo nos 1. Jogos Escolares da Confederação Brasileira de Desportos para Cegos.	Perspectivas de atuação profissional : um estudo de caso das olímpadas especiais.	Sucesso de pessoas portadoras de deficiência através da prática esportiva : um estudo de caso.	Estabilidade motora de pessoas portadoras de Síndrome de Dawn, em tarefas de desenhar.
	Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica.		

Ao “juntar esses retalhos”, as temáticas e suas problematizações é possível observar uma lenta, mas irreversível tomada de consciência que se reflete:

- Em mudanças de paradigmas: Visão médica higienista de Educação Física; visão médica higienista/eugênica aliada ao militarismo; visão médica higienista/eugênica aliada ao militarismo e com caráter tecnicista - competitivista; Visão de Educação Física enquanto quesito para qualidade de vida com ênfase na performance humana; Educação enquanto área de conhecimento, ainda competitivista e com ênfase na performance, contudo, buscando estar ao “alcance de todos”.
- Num crescente “tomar posse” de seu território, a Educação Física, pelos profissionais da área;
- Num crescente enxergar as pessoas às quais se destina não mais como pacientes.

As primeiras pesquisas *stricto sensu* em Educação Física envolvendo PCD e AMA começam a surgir no final de oitenta e início de noventa. Esse período sofre a influência ainda do competitivismo, caminhando para um valorizar do desempenho. Tendo a PCD características de movimento bastante diferenciadas da grande maioria (embora todos sejam diferentes, com ou sem uma condição de deficiência) e sendo um público novo de atuação, havia que se pensar: quem são, quais as implicações da deficiência, quais atividades lhes podem ser “prescritas”. E

assim se deu. Muito embora naquele momento já se tivesse distanciado de uma visão puramente médica de Educação Física, essa parcela de pessoas, as em condição de deficiência, ainda eram vistas pela Educação Física como doentes. Dessa forma, os primeiros estudos buscaram conhecer a deficiência (mais que aquele que a possui) através do entendimento sobre: o funcionamento motor, esquema corporal, avaliação do comportamento motor, perfil antropométrico e desempenho físico, efeitos de atividades motoras adaptadas, inclusive em processos de alfabetização, ação pedagógica no ambiente escolar inclusivo e o discurso legal.

Mais à frente, se juntam a essas preocupações, outras que vão desde propostas curriculares para cursos de graduação em Educação Física relacionadas a AMA, às reflexões sobre a práxis dos profissionais da área junto a PCD, às barreiras sócio-culturais enfrentadas pela PCD, ao sucesso da PCD mediado pela AMA, às perspectivas da PCD atleta, à origem e organização do desporto adaptado, ao mobiliário adaptado e tecnologia assistiva. Busca-se, dessa maneira, criar um arcabouço de conhecimento. Entretanto, pode-se afirmar a partir dos estudos aqui analisados que o olhar em pesquisa dirigido à PCD ainda é clínico, à “moda médica”, onde se busca “diagnosticar para prescrever” a AMA mais adequada, a modalidade. Isso acontece dentro de uma lógica, uma vez que se observou anteriormente que essas pesquisas se dão em sua quase maioria, no interior de áreas de concentração biológicas.

Percebe-se, ainda, que a partir dos anos noventa há uma crescente no interesse pela pesquisa em Educação Física, envolvendo PCD e AMA. Isso guarda íntima relação com as exigências internacionais, através principalmente da Organização das Nações Unidas, que elegeu o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência e determinou que os países do Terceiro Mundo e Periféricos buscassem soluções para as questões que envolviam, naquele momento, a deficiência. Os atendimentos dirigidos a essas pessoas davam-se segundo o entendimento que se tinha.

São esses os principais pesquisadores brasileiros que desenvolvem estudos em Educação Física relacionados à PCD e AMA e que fizeram parte desse estudo:

Ademir de Marco

Luiz Eduardo Barreto Martins

Aírton da Silva Negrine; Ana Márcia Silva

Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes
Tavares

Alberto Carlos Amadio

Maria Beatriz Rocha Ferreira

Dante de Rose Júnior

Mario Donato D’Angelo

Edison de Jesus Manoel	Markus Vinícius Nahas
Edison Duarte	Nadia Valentini
Eliane Mauerberg- de Castro	Nilda Tevês Ferreira
Ricardo Demétrio de Souza Petersen	Paulo Ferreira de Araújo
Fernanda Barroso Beltrão	Roberto Vilarta
Francisco Camargo Neto	Ruth Eugênia Cidade e Souza
Francisco Rosa Neto	Sidney Ferreira Farias
Go Tani	Silvana Vilodre Goellner
Iverson Ladewig	Thais Silva Beltrame
Ivone Garcia Barbosa	Vera Lúcia de Menezes Costa
José Ângelo Barela	Wagner Wey Moreira
José Geraldo Massucato	Zilda Augusta Anselmo
José Júlio Gavião de Almeida	
José Luiz Rodrigues	
Júlio Romero Ferreira	

Têm sido privilegiados como objetos de pesquisa:

Síndrome de Down	Educação física adaptada	Controle postural	
Deficiência visuais	Educação física para deficientes	Psicologia do desenvolvimento	
Deficiência física	Disciplina educação física adaptada	Resiliência	
Deficiência motora	Currículo de graduação.	Qualidade de Vida	
Deficiência mental	Formação profissional	Estado de saúde	
Deficiência auditiva	Ensino superior	Infância e Adolescência	
Cegueira	Atuação do professor	Terapia ocupacional	

Cegueira congênita	Material didático	Ritmo
Paralisia cerebral	Competência interpessoal	Acuidade visual
Surdez	Relações de poder	Estímulos sensoriais
Mau formação congênita	Socialização	Linguagem por sinais
Hemiplegia	Competências emocionais e sociais	Equilíbrio
Esclerose múltipla	Imagem corporal	Adaptação;
Mielomeningocele	Imagário social	Orientação e mobilidade
Paraplegia	Família	Locomoção
Amputações	Integração	Avaliação e testes
Anosognosia	Inclusão	Reabilitação
Próteses	Motricidade humana	Legislação
Tecnologia	Movimento humano	Políticas públicas
Pessoa com deficiência	Desenvolvimento motor	Produção científica
Normalidade e deficiência	Capacidade motora	Metodologia
Atleta paraolímpico	Esquema corporal	Pedagogia do Esportes
Atletas paraolímpicas mulheres	Percepção corporal	Atletismo
Pessoa deficiente	Aprendizagem motora	Olimpíadas.
Educação física especial	Linguagem corporal	Exercícios físicos
Educação física escolar	Dicas de aprendizagem	Treinamento de força
Classes de educação especial	Ensino individualizado	Atividades físicas formais
Meio líquido	Lazer	Jogos;

PRÁTICAS FÍSICAS DE ATIVIDADES MOTORAS ADAPTADAS

Basquete sobre rodas	Esporte de aventura	Mergulho adaptado
Dança em cadeira de rodas	Jogos escolares	Dança
Futebol	Ioga	Tênis
Esgrima	Bocha	Natação

As problemáticas se constroem em torno de fenômenos e sujeitos (grupo de foco). No caso das pesquisas selecionadas observou-se que os sujeitos adultos foram escolhidos em vinte e nove estudos, enquanto que os sujeitos crianças em dezenove estudos, adolescentes em dois. Contudo, também aconteceu a escolha combinada: criança/adolescente em quatro estudos, criança/adulto em dois, adolescente/adulto em um e criança/adolescente/adulto em dois estudos. O sujeito idoso, nas pesquisas selecionadas, não esteve presente.

Com relação às técnicas de coleta de dados, são privilegiadas as aplicações de testes por meio de instrumentos com o intuito de avaliar habilidades motoras, comportamento motor, desempenho, percepção corporal, força e flexibilidade, locomoção (cadência e velocidade; orientação e mobilidade), coordenação motora, performance atlético-motora, medidas antropométricas, atenção (perseveração), comportamento social, inteligências emocional, relação intra-grupo, resiliência, equilíbrio, orientação espacial, incapacidade funcional, atenção seletiva, qualidade de vida – depressão e ansiedade, etapas de aprendizagem de determinadas modalidades esportivas. Em seguida aparecem as técnicas de observação (participante e não participantes) com seus protocolos, além das entrevistas não estruturadas, semi-estruturadas e estruturadas com seus roteiros e as aplicações de questionários. Nesses casos buscando dados com relação à atuação pedagógica, formação profissional, processo de adaptação à prótese ou à nova condição (no caso de deficiência adquirida), noções de corpo, perspectivas enquanto atleta em condição de deficiência, configuração de poder intra e entre grupos, análise dos discursos que emergem no universo das práticas alternativas (da dança) dos deficientes, estilo de vida, representações da família em relação à PCD, acessibilidade ao lazer, representações de atletas paraolímpicos, análises de conteúdo dos discursos, características e necessidades de pessoas em condição de deficiência, motivos da não participação de alunos inclusos em aulas de Educação Física Escolar, representações sobre o desporto adaptado de auto-rendimento, elementos do micro-sistema da

PCD (materiais, atividades e relações interpessoais), participação em aulas de Educação Física Escolar, significado de campeonatos e jogos especiais, representações da mulher atleta em condição de deficiência, representações sobre o brincar da mãe com o filho em condição de deficiência, repercussões ou os principais aspectos envolvidos na prática de esportes na natureza, estímulos e barreiras e como as PCD percebem a atividade esportiva e o sucesso em suas vidas.

Os pesquisadores, por meio da problematização de suas temáticas e escolhas metodológicas socializam suas inquietações, mas, mais que isso, desnudam seu perfil, pois “A escolha do que pesquisar [assim também como pesquisar]¹⁷, como a do que ensinar é uma decisão política alicerçada em uma concepção de homem, mundo e sociedade.” Carmo (2001, p. 21). Com relação à PCD, à AMA e à pesquisa *stricto sensu*, é possível observar as mudanças de concepção daqueles que pesquisam, no decorrer dos anos.

No início (década de 80 e 1^a. metade de 90) a visão dos pesquisadores centrava-se no homem e mulher em condição de deficiência puramente biológicos, cujos corpos pareciam não passar de um amontoado de músculos, ossos, articulações, regidos pelo sistema nervoso, e capazes de produzir, mesmo que em condição de deficiência, movimentos que precisavam ser educados para se assemelharem aos padrões daqueles sem condição de deficiência. No entanto, uma educação física diferente, à parte, porque a deficiência era, ainda, vista como doença. Essa foi uma fase em que se sabia muito sobre categorias: cegueira, deficiência visual, surdez, deficiência auditiva, deficiência mental, física, motora e muito pouco sobre a pessoa, aquela que possuía determinada deficiência. As pesquisas eram “surdas profundas”, não conseguiam ouvir as vozes daqueles em condição de deficiência, falavam sobre suas limitações, mapeavam seus corpos, mas se quer falavam deles e para eles. Afirmar isso não implica no não reconhecimento da importância dessa primeira fase, uma vez que foi ela que forneceu as bases para as investigações que se seguiram nos períodos futuros.

Na segunda fase (segunda metade de 90) a AMA esteve sendo pensada através da idéia de que toda PCD é ou poderia ser um atleta do D.A. No mesmo sentido que a formação em Educação Física, no geral, a partir de 70 influenciou-se pelo esporte de alto-rendimento. Por isso expressões como: esporte para cego, esporte para cadeirante, lazer para deficiente mental, entre outros. Porque se pensava e conhecia as características gerais a que determinada deficiência estava ligada, suas limitações e implicações, portanto se prescrevia essa ou aquela modalidade,

¹⁷ Inferência de Silva.

mais como auxílio para reabilitação. Nessa fase as pesquisas possuíam “dificuldade auditiva moderada”. As vozes das PCD já começavam a ser percebidas (ao longe).

Ainda hoje muitas pesquisas centram-se nesse “mapear” característico da primeira e segunda fase. Contudo, parte dessas não mais está acometida de “surdez ou deficiência auditiva” em relação às vozes das PCD. Dessa forma, o terceiro momento (anos 2000) da pesquisa *stricto sensu* em Educação Física, relacionado à AMA, caracteriza-se principalmente por uma abordagem que privilegia a pessoa em sua totalidade. O que ela pensa, sente, necessita, gosta, sonha é tão importante quanto os outros aspectos.

Quando se busca o conceito de pesquisa se tem diferentes formulações, no entanto, todas são concordantes num ponto: ela é a busca sistematizada de solução de problemas. Quer sejam soluções aplicáveis ou não. E algumas saem dos muros das universidades e cumprem o seu papel, qual seja, melhorar as condições de vida de homens e mulheres. São as que, por exemplo, encontram a causa de determinadas moléstias, a cura de outras, antivírus para sistemas informatizados, próteses inteligentes, elaboração de programas e políticas em variadas instâncias da vida em sociedade, a efetiva construção de espaços públicos ou privados mais acessíveis, criação de equipamentos e materiais voltados à tecnologia assistiva, currículos escolares inclusivos, formas educativas que contribuem para a construção da ética e da moralidade, entre outros. Isso porque

...o conhecimento se dá no tempo e não está preso ao tempo, e por ser produto da humanidade não deve ser propriedade nem de classe nem de segmentos sociais isolados. Por isso deve ser socializado ao máximo a todos os indivíduos, até mesmo para que percebam seus limites e contradições. (CARMO, 2001, p. 21)

Entretanto, mais uma vez faz-se alusão ao fato de que a maioria das pesquisas fica restrita ao ambiente acadêmico, tornando-se “letra morta”. Muitas não chegam, por exemplo, à escola. E muitas que chegam já estão “desfiguradas” porque são contadas aqui e ali, apenas em seus aspectos mais simples. Não que aqueles que pesquisam representem

... enquanto professores/pesquisadores, a salvação da humanidade. Um tipo de "Robin Hood" dos tempos pós-modernos, mas podemos contribuir, através, principalmente de nossas ações profissionais (nossas verdadeiras produções) para mudanças na estrutura vigente, partindo do princípio que o que hoje temos não é o que queremos... (SILVA, ARAÚJO, DUARTE, 2004, p. 2)

Mas porque, segundo Silva Jr (1986, p. 32) pode-se afirmar que isso implica em “...convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um pela construção da

humanidade de todos”, a partir do que poderia se chamar de um “processo civilizador” por meio do conhecimento.

Vale salientar que muitas medidas adotadas no Brasil para solução de problemas, estão relacionadas com o “receituário” fornecido pelos órgãos internacionais, geradores de fomento para operacionalização das políticas. A Reforma no Ensino Superior não se distancia disso, aliás, se inter-relaciona e está ligada com a crise do capitalismo (estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada), a adoção de políticas neoliberais e as propostas de reforma apresentadas por organizações internacionais, financeiras ou não. Por exemplo, o notório crescimento da influência do Banco Mundial e da Organização das Unidas nos rumos tomados pela educação brasileira (muito embora não sejam os únicos a influenciarem). Veja-se, por exemplo, a expansão das IES privadas que acontecem sob a orientação desses. Basta que se observe o documento publicado pelo Banco Mundial em 1995 *“La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiência”*. O documento representou a síntese de experiências que deram certo em diversos países. Contudo, somente aquelas relacionadas “ao peixe que se queria vender”, qual seja, redução dos custos na manutenção das estruturas públicas de ensino. Para o banco o sucesso dessas experiências estiveram diretamente ligadas à redução e custos e ao aumento da clientela. Veja-se em linhas gerais o que o esse documento aponta:

- a) A destinação de recursos, de forma prioritária, para a educação básica;
- b) a diferenciação das instituições e a diversificação das fontes de financiamento;
- c) a ênfase na educação à distância;
- d) o desenvolvimento da rede privada;
- e) a adoção de um sistema de remuneração vinculado à produtividade e
- f) a subvenção pública das especialidades que possuem custos elevados e não são interessantes para a iniciativa privada. (BANCO MUNDIAL, 1995)

Com relação à medida de captação de recursos, condiciona o financiamento à produtividade (adoção de um sistema de remuneração vinculado à produtividade), cujos critérios passaram a ser quantidade, tempo e custo (dessa forma se organizam os critérios da CAPES, por exemplo, com relação à avaliação dos programas *stricto sensu*).

A influência da UNESCO, por sua vez, se dá a partir de documentos que são o resultado de ampla discussão internacional entre representantes da educação do mundo todo. O exemplo é a Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em outubro de 1998, na cidade de Paris,

e que deu origem a dois documentos: “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior em el Siglo XXI: vision y accion*” (1998a) e “*Marco de Accion Prioritária para elCcambio y el Desarrollo de la Educación Superior*” (1998b). Esses documentos reafirmam alguns posicionamentos do Banco Mundial (1995), contudo, há o reconhecimento de que o ensino superior tem um papel fundamental no mundo contemporâneo. Seu compromisso com as questões ambientais e sociais, com os valores éticos e morais e com a busca de soluções para os problemas humanos é um dever a que o ensino superior não pode se furtar. Há também o reconhecimento explícito de que o Estado deve manter o compromisso de oportunizar o acesso à educação de nível superior, ponto divergente com o Banco Mundial, “o sistema educacional precisa ser tratado como um todo e a educação superior, independente da sua estrutura legal, precisa ser vista como um sistema público. A alocação de apoio público para a educação superior permanece vital, a despeito de sua diversificação” Dias (in UNESCO, 1998, p.61) Diretor da Divisão de Educação Superior da UNESCO. Outro ponto de discordância revela-se na visão de avaliação dos organismos analisados. O BM enfatiza os aspectos quantitativos e a competição, defendendo a tese de que a destinação de recursos deve levar em conta a produtividade. A UNESCO apresenta a avaliação como um instrumento de reflexão. Contudo, são concordantes, o Banco mundial e a UNESCO, com relação à diferenciação das instituições considerada indispensável a atender a tendência internacional de massificação e dar acesso a distintos modos de ensino, ampliando também o acesso a grupos cada vez mais diversos. No tocante à diversificação de fontes de financiamento, sugere a captação e novas formas de recursos com a cobrança de taxas e a realização de contratos com o setor privado (o que tem sido muito realizado no Governo Lula com as bolsas para alunos de baixa renda cursarem o ensino superior privado); e com relação ao empreendedorismo afirma:

[...] aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse em importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos. (Ibid. p. 13).

Apesar das aparentes divergências com o Banco Mundial, ao final da Conferência o documento é elaborado com as seguintes linhas gerais:

- a) O financiamento misto do ensino superior, com a participação do Estado, da iniciativa privada e dos estudantes;
- b) a educação à distância;

- c) a prestação de serviços para o mercado, como forma de captação de recursos;
- d) o financiamento vinculado ao desempenho para as instituições públicas e privadas;
- e) a ampliação da base cultural e da formação humanística.(UNESCO, 1998)

Todos esses elementos apontam para uma nova forma de lidar com a produção do conhecimento, uma vez que a flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, as inovações tecnológicas e comerciais impellem à competitividade (o que se reforçar nos itens expostos anteriormente, principalmente com relação ao financiamento).

Nesse sentido Harvey (1992, p. 151) faz a seguinte afirmação:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesses e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. [...] a produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam asincômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo).

Outra questão observada até o momento é que as pesquisas *stricto sensu* têm sido realizadas à revelia das PCD, uma vez que estas pessoas estiveram muito tempo sem “voz” nos vários momentos decisivos da história em de nossa sociedade.

É o “divisor de águas” nesse sentido “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, aprovado em Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611. Essa Convenção provocada pela Organização das Ações Unidas inaugura um novo momento. Foi composta por representantes das mais diversas organizações de PCD.

Essa Convenção afirmou em seu preâmbulo (Bengala Legal, 2007):

- a. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; (p.1)
- b. Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos,

programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para equiparar mais as oportunidades para pessoas com deficiência; (p. 1)

c. Ressaltando a importância de dar principalidade às questões relativas à deficiência como parte integrante das relevantes estratégias de desenvolvimento sustentável; (p.1)

d. Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar as barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e as violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo. (p.2)

Teve como propósito (Art. 1, p.3):

[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Afirmou que o mundo deve ser organizado de forma que todas as pessoas possam ter acesso a todos os bens e serviços produzidos a fim de satisfazer as suas necessidades, portanto, pensado a partir do

"Desenho universal" significa o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento. O "desenho universal" não deverá excluir as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (Art. 2, Definições, p. 3)

Para tanto assumiu como princípios gerais (Art. 3, p. 3-4):

- a. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Determinou como obrigações gerais concernentes aos Estados Partes da Organização das Nações Unidas (Art. 4, p. 4):

- a. **Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal**, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
- b. **Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento**, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de preço acessível;
- c. Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de suporte e instalações;
- d. **Promover a capacitação de profissionais e de equipes que trabalham com pessoas com deficiência**, em relação aos direitos reconhecidos na presente Convenção, para que possam prestar melhor assistência e serviços assegurados por tais direitos.

Chamou ainda a atenção para a necessidade de ser promovida a conscientização (Art. 8, p. 6) a partir de ações que busquem “Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência”. Incentivou a pesquisa:

Art. 31 Estatísticas e Coletas de Dados

1. Os Estados Partes se **obrigam a coletar dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas**, para que possam formular e implementar políticas destinadas a dar efeito à presente Convenção. O processo de coleta e manutenção de tais dados deverá:
 - a. Observar as salvaguardas estabelecidas por lei, inclusive pelas leis relativas à proteção de dados, a fim de assegurar a confidencialidade, bem como o respeito pela privacidade das pessoas com deficiência; e
 - b. Observar as normas internacionalmente aceitas para proteger os direitos humanos e liberdades fundamentais e os princípios éticos na compilação e utilização de estatísticas.
2. Os dados coletados de acordo com o disposto neste artigo deverão ser desagregados, caso apropriado, e utilizados para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações decorrentes da presente Convenção e para identificar e eliminar as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência ao exercício de seus direitos.
3. Os Estados Partes deverão ser responsáveis pela divulgação das referidas estatísticas e assegurarão sua acessibilidade às pessoas com deficiência.

Art. 32 Cooperação Internacional

1. Os Estados Partes reconhecem a importância da cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, para tanto, deverão adotar medidas apropriadas e eficazes entre Estados e, caso seja apropriado, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil, e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência. Essas medidas deverão poder incluir as seguintes, entre outras:
 - a. Assegurar que a cooperação internacional, inclusive os programas internacionais de desenvolvimento, seja inclusiva e acessível a pessoas com deficiência;
 - b. Facilitar e apoiar a capacitação, inclusive por meio do intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas;
 - c. **Facilitar a cooperação em pesquisa e acesso a conhecimentos científicos e técnicos;** e
 - d. Propiciar, segundo for apropriado, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso, para compartilhamento, a tecnologias acessíveis e de apoio, bem como por meio de transferência de tecnologias.
2. O disposto neste artigo não prejudica as obrigações de cada Estado Parte de cumprir com suas obrigações decorrentes da presente Convenção.

Tomando-se por base a determinação da ONU em 1978 para que o ano de 1981 fosse o Ano Internacional da Portadora de Deficiência, e como resultado o aumento de pesquisas na área a partir da década de 80, podemos inferir que também este evento “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, o qual conclamou a PCD a “dizer a sua palavra”, trará modificações na forma de se fazer pesquisa em relação a essa parcela de cidadãos.

Capítulo VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O *BACKGROUND* DO CONHECIMENTO PRODUZIDO NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO A AMA

Buscou-se no decorrer desse estudo sanar a lacuna existente no que diz respeito à investigação da produção do conhecimento nos programas de mestrado e doutorado da área da Educação Física, ligados a AMA. Afirmou-se ser fácil quantificar os cursos existentes, onde funcionam, como funcionam, no entanto, não se sabia exatamente o que estava sendo e é produzido, nem quem produzia ou produz no Brasil, ou seja, qual o *background* do conhecimento científico nesse campo específico.

Nessa busca pode-se afirmar que as universidades (de forma geral) atrelam-se ao novo processo econômico de produção. Esse exige que as IES tenham como objetivo gerarem conhecimentos científicos tecnológicos necessários à competitividade das empresas no mercado global, favorecendo a formação de indivíduos mais adaptados às condições de vida profissional presentes nesse novo contexto de sociedade.

O novo processo econômico de produção configura-se dentro de um contexto neoliberal e de globalização (para a educação em geral uma ótica economicista), ao qual se acomodam as universidades, pela adoção da filosofia da qualidade total, ou seja, neotecnicismo, aplicada ao ensino superior.

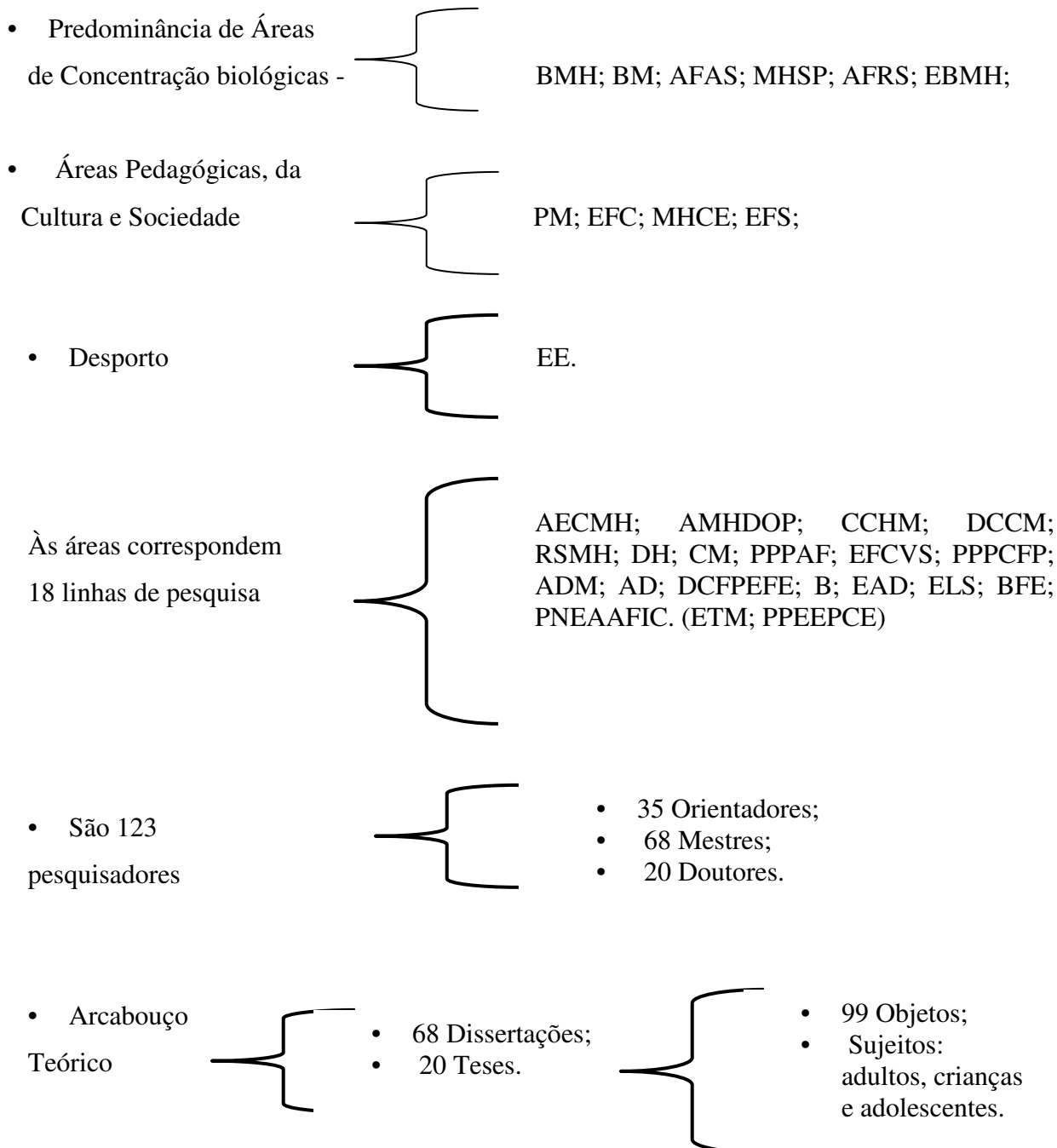
Isso só foi possível de ser afirmado porque se buscou conhecer o fenômeno “conhecimento produzido em Educação Física, nos programas *stricto sensu* envolvendo a AMA” por meio do viés histórico, envolto em contextos políticos, sociais e econômicos.

A base teórica utilizada na pesquisa antecede o período estabelecido para esse estudo que é de 1986 a 2008, assim se fez para que se pudesse entender a construção, e foi estipulado porque a literatura tem afirmado que a partir da década de 80 houve o início de publicações na área estudada chamadas científicas, no Brasil. Também foi salientado que dessa década em diante

o fenômeno PCD começa a ser discutido sob a influência da Organização das Nações Unidas que havia estipulado em 1976, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências em todo o mundo. A partir disso muitos congressos foram realizados nos anos 80 e deram origem a documentos, tais como: a Declaração de Cuenca, 1981, Declaração de Sunderberg, 1981, XXIII Conferência Sanitária Panamericana, 1990, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990 (uma das que mais favoreceu o aparecimento da PCD no cenário, principalmente da Educação e por consequência da pesquisa), Informe Final do Seminário da Unesco, 1992 - Seminário Regional Sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais, 1990, Declaração de Santiago 1993, Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993, Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993 (que passa a influenciar de forma decisiva novas forma de tratamento em relação à PCD em todas as áreas da sociedade, em especial na Educação), Carta para o Terceiro Milênio, 1999. Observou-se também que houve um aumento significativo de pesquisas envolvendo o fenômeno em questão a partir da década de 90. O que mais uma vez demonstra a influência internacional, uma vez que houve uma mobilização nas forças nacionais para adequar-se ao que se estava estabelecendo em cada uma dessas convenções.

O que se tem hoje é, portanto, fruto de todo esse mobilizar de forças em torno da questão da deficiência. Contudo, é importante salientar que esses documentos são a síntese de discussões feitas por profissionais e especialistas das mais diversas áreas sem a presença ou quase ausência da PCD. A mesma característica tem a Declaração Internacional de Montreal (2001). Embora muito importantes cada uma dessas declarações falava das PCD e para elas, mas não falavam com elas. O que começa a mudar a partir de 2006 com “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, aprovada em Assembléia Geral pela Organização das Nações Unidas.

É, portanto, a partir do convívio com esses elementos discutidos no decorrer desse estudo que se organiza a pesquisa *stricto sensu* no Brasil, a qual está ligada à Educação Física e, por conseguinte a AMA, tendo o seguinte perfil:



- A pesquisa *stricto sensu* em Educação Física envolvendo AMA representa um espaço ainda novo, uma vez que a primeira dissertação data de 1986 (USP). Ou seja, uma bela jovem de vinte e três anos, cujo potencial para o futuro revela-se diante de sua própria produção e conquistas no presente (68 dissertações e 20 teses).
- A UNICAMP aponta como a IES com maior produção na área (53 pesquisas), seguida pela UFRGS (11 pesquisas), pela USP (6 pesquisas), pela UCB e UGF (4 pesquisas cada uma), pela UNESP e UFSC (3 pesquisas cada uma), pela UDESC e UFPR (com 2 pesquisas cada uma).
- Apenas duas IES possuem uma linha de pesquisa específica para tratar das questões inerentes à pesquisa em Educação Física envolvendo a AMA: UNICAMP e UFRGS. O que se somando ao tempo que já desenvolvem pesquisa na área, favorece uma maior produção.
- Somam-se aos pontos anteriormente citados como determinantes para que a pesquisa *stricto sensu* em Educação Física assim se estruture os seguintes: sua alocação na área 21, área da saúde; os critérios de avaliação das produções estabelecidos pela CAPES; a recente chegada da população em condição de deficiência como sujeito da pesquisa *stricto sensu*, em Educação Física; nas bibliografias indicadas (o que pode-se perceber por meio dos testes padronizados), notoriamente influenciadas pela visão norte-americana de deficiência.
- A pesquisa *stricto sensu* em Educação Física envolvendo AMA, mostra-se corajosa uma vez que aborda justamente aquele em condição de desvantagem em relação aos movimentos padrões, estabelecidos ao longo da construção da Educação Física..

Ao eleger a pesquisa *stricto sensu* em Educação Física envolvendo a AMA, hoje, quando aceleradas transformações estão ocorrendo no campo da pesquisa é assumir o risco de pisar em um terreno desafiador, onde as discussões são polêmicas e controvertidas e se dão num espaço em que o debate acadêmico ainda está numa fase de amadurecimento. Por isso mesmo buscou-se apontar a “cara” que a pesquisa, nesse campo apresenta. Contudo, é mister observar que embora em amadurecimento (afinal, é uma jovem de vinte e três anos) **muito já se caminhou na direção de construir conhecimentos e na produção em torno da PCD e da AMA.** Um ponto observado é que as mais diferentes áreas têm abordado esse tema, o que é

positivo, pois existem vários aspectos a serem considerados e não apenas uma única direção. Outro ponto que deve ser salientado é que, num primeiro e segundo momento a PCD foi unicamente objeto de estudo, pois discutia-se sobre ela, falava-se dela. Hoje, a PCD, nas pesquisas, é também sujeito, pois falasse com ela.

As pesquisas analisadas mostram preocupações verdadeiras de pessoas que buscam no seu entorno os elementos (problemas) que possam trazer novas perspectivas de vida para um grupo que ao longo da história da Educação Física esteve impossibilitado de fazer parte. E, por outro lado, novos conhecimentos para aqueles que estão à frente das atividades de pesquisas.

Nesse sentido é importante salientar o papel das Universidades Públicas, uma vez que a maioria das pesquisas aqui analisadas foi realizada nesse espaço de produção de conhecimento. Esse ainda está em estágio de aprofundamento necessitando de novos olhares, uma vez que os estudos observados inicialmente buscaram conhecer quem são essas PCD, posteriormente a elaboração de estratégias para a intervenção pela Educação Física junto a grupos especiais e, atualmente a avaliação e acompanhamento, visando registrar os resultados decorrentes das diferentes intervenções propostas, porque muito pouco ainda se tem ao nível de protocolos e instrumentos específicos. O novo olhar, portanto, aponta para um momento diferente, onde a área não irá pensar numa Educação Física para esse ou outro grupo, mas numa Educação Física dentro de um “desenho universal”, onde todos fazem parte, sentindo-se isso nas pesquisas, uma vez que já se entende que as modalidades estão para todas as pessoas.

Contudo, não se pode furtar de registrar o fato de que muito embora a maioria das pessoas envolvidas na pesquisa tenha grande empenho em resolver problemas reais por meio de seu ‘ofício’ de pesquisador, muitos elementos estão envolvidos. São configurações que se estabelecem, quase sempre à revelia, condicionando possibilidades à interesses que estão para além. Essa referência sustenta-se em todo arcabouço teórico construído ao longo desse estudo, fazendo-se mais forte quando, por exemplo, aborda-se a questão da produtividade e dos recursos destinados às IES. Com relação a essa questão, chama-se a atenção para a desigualdade entre as instituições, construída historicamente e que se vê agravada quando se fala em avaliação da produção, uma vez que o Banco Mundial, como já visto, calca-se na teoria de que os recursos devem ser distribuídos de acordo com os critérios de produtividade. Isso reforça os ideais liberais, estimulando a competição (entre IES, dentro das IES, intra-grupos). Tudo isso são elementos que acabam sendo incorporados por professores e alunos, que muitas vezes para

garantir a sobrevivência dos programas a que estão ligados, lançam-se em disputas desumanas por recursos e apoios de entidades de financiamento públicas ou privadas. Vence, portanto, o individualismo. Perde a coletividade e o bem comum.

A solução está no que afirma Saviani (2007):

Em termos radicais, a saída se encontra no rompimento com a lógica do capital. [...] Trata-se de resistir à lógica dominante por meio de diversas ações. [...] virando o jogo, deixar claro são os órgãos oficiais que dependem dos programas e não o contrário, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação que se realizam as atividades-fins e é também daí que provêm os membros das comissões de avaliação e os próprios dos órgãos oficiais. (p. 20)

Atentos aos problemas enfrentados, os Programas de Pós-Graduação devem eleger suas prioridades e perseguir firmemente o objetivo que os justifica, isto é, a formação de pesquisadores. A questão da produtividade deverá estar subordinada claramente a esse objetivo e não o inverso, como o tem ocorrido atualmente, por efeito da pressão das políticas de investimento. (p. 22)

A pesquisa deve estar a serviço do bem estar social, da humanidade e não a defender interesses vaidosos de grupos. Deve contribuir para o desenvolvimento da consciência de que profissões, produções, entre outros só existem em função dos interesses do próprio homem e mulher. Ou seja, nada faz sentido se não servir para melhorar as condições de vida de toda a humanidade. Contudo, isso só pode ser assumido por instituições que aceitem o compromisso de tratar a educação como um bem público, que dêem contribuições a toda sociedade, e não apenas aos seus alunos e professores. Sabe-se que esse espírito de cooperação contraria os pressupostos do livre mercado, contudo, deve ser incorporado por instituições públicas e privadas. Afinal, há que se compensar o sacrifício que a sociedade faz para manter e expandir o ensino superior no país. Dessa forma, valores como o da competição e do individualismo devem ser minorados ao máximo.

Talvez possa parecer romantismo ingênuo, mas na verdade, e parafraseando Rubem Alves em “Histórias para quem Gosta de Ensinar” (1988), “o que eu quero é coisa muito simples: só prostrar. [...] ir dizendo as palavras como se fossem baforadas de cigarro de palha [...]”. (p. 52)

E depois de uma bela baforada,

Poder perguntar se pesquisa não é justamente isso, tomar conta das esperanças, cuidar das coisas que fazem bem os corpos [...] bonito título este, para um pesquisador, pesquisador que todo mundo espera, pastor de esperanças [...] esperança é coisa que só sobrevive no amor à coisa que se deseja, do fundo do coração. Porque ter esperança é nada mais que aquele preparar do corpo para o encontro com o objeto desejado [...] antecipação do gozo e da felicidade. (p. 54-55)

E “o corpo é coisa encantada que precisa mais que comida e bebida para viver”(p. 53). Assim também a pesquisa necessita mais que verbas e alta tecnologia. Necessita de gente de verdade que goste de gentes, todas elas. Pois só então o produto final terá significado e será significante.

Referências

- ADAMS, R. C. et al. **Jogos, esporte e exercício para o deficiente**. São Paulo: Manole, 1985.
- ALCOBA, S. de A. C. **Estranhos no Ninho**: A inclusão de alunos com Deficiência na UNICAMP. Campinas, 2008. 194f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ALVES, R. **Histórias para quem Gosta de Ensinar**.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil**: Origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.
- _____. **Ações e Reações na Construção do Desporto Adaptado no Brasil**. 121f. Tese (Livre Docência em Educação Física , Adaptação e Saúde) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação Física – FEF, Campinas, 2007.
- AULA INAUGURAL DA PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP, 2007, Faculdade de Educação Física – UNICAMP. **Pós-Graduação no Brasil**: Histórico e situação atual. Demerval Saviani. 2007. 23 p.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A Temática da Qualidade e a Política Educacional**. Educação e Sociedade. São Paulo: Papirus: Cedes, n. 49, dez.1194.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Internacional de *Reconstrucción y Fomento* – Banco Mundial, 1995. p.115.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa como Princípio Metodológico. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L.M. (Orgs). **Pedagogia Universitária**: A aula e, Foco. 3ª. Edição. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASBAUM, L. História **Sincera da República**: Das origens 1889 a 1930. 2ª. ed. São Paulo: Edições L. B. 1962. 456p.
- BORGES NETO, J. M. (2003). Um governo contraditório. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, nº 12, ano 6, junho de 2003. Rio de Janeiro: 7 Letras
- BRACHT, V. **Educação Física/ Ciências do Esporte**: que ciência é Essa? In Revista Brasileira de Ciência do Esporte. V.14, nº. 3. Maio. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Quem é Quem na Pesquisa em Educação Física e Desportos**. Brasília. 1983.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos (1983) – **Resumo da Pesquisa em Educação Física e Desportos**. Brasília. 1983.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. **A Pós-Graduação em educação Física no Brasil**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial – **Legislação Específica e Documentos Internacionais**. Disponível em www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em 02/06/2004.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Avaliação do Programa Bolsa Alimentação** — Estudo 2: Análise de Impacto Preliminar. Brasília, Ministério da Saúde, 2003.

_____. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Avaliação e Pesquisa**. Brasília. V. 6. 1983.

CANFIELD, J. T. **Tendências das Pesquisas nos Mercados em Educação no Brasil**. Anais IV Seminário de Pesquisa em Educação Física. Santa Maria. 1985.

CAPES. **Ensino Superior/Avaliação**. Disponível em www.capes.gov.brwww.capes.gov.br. Acesso em 26/08/2008.

CARMO, A. A. do. **Pesquisa em Educação Física**. Qual o retorno social deste saber? . REVISTA Corpo e Movimento. São Paulo: V. 1. n°. 3, p. 10-12, 1984.

_____. **Educação Física: Competência técnica e consciência política**. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 1985.

CASTELLANI FILHO L. **Educação Física/Ciências do esporte no Brasil**: Pelos meandros da educação física. In: Revista Brasileira de Ciência do Esporte, V. 14, n°. 3, Maio. 1993.

CASTRO, C. M.; RIBEIRO, S. **Desigualdade Social e Acesso à Universidade**: Dilemas e Tendências. Fórum Educacional 33. Rio de Janeiro, v.3, n.4, p.3-23, 2004.

_____. **Educação Brasileira**: Consertos e remendos. Edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Rocco Editora. 2007.

CATARINO FILHO , M. r. A. **Teses Brasileiras em Educação Física**. Universidade de Brasília - UNB: /Biblioteca Central, 1986. (mimeo)

CLARKE M, Oxman AD, Editors. Cochrane Reviewers' Handbook 4.1 [updated June 2000]. In: **Review Manager** (RevMan) [Computer program]. Version 4.1. Oxford, England: The Cochrane Collaboration, 2000. Disponível em: URL: <http://www.cochrane.dk/cochrane/handbook/hanbook.htm>.

CUNHA, L. A. **O ensino Superior no Octênio FHC**. In: Revista Educação e Sociedade. V. 24, nº. 82. Abril. 2003.

DAVIES, N. **Legislação Educacional Federal Básica**. S;ao Paulo: Editora Cortez. 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Pesquisa em Atividade Física**. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto. Brasília: V. 3, nº. 9, p. 27-34, 1980.

_____. Farinatti, P. T. **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro (RJ): Ao Livro Técnico, 1992.

_____. **Produção Científica Brasileira em Educação Física**: Dissertações GAYA, A. As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa: Uma abordagem epistemológica. Porto: Universidade do Porto, 1994.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX – Parte II. In: _____. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 117-184.

HIPÓLITO, O. **Por que Reestruturar o Mestrado?** In: Revista do Ensino Superior. Brasília: Ano 6, nº. 67. Abril. 2004.

HUNGER, D. A. C. F.. **Professores universitários de educação Física**: concepções subjacentes na sua formação profissional X perfil acadêmico idealizado. In COLETÂNEA III ENCONTRO NACIONAL DA HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. Curitiba (PR): UFPR, 1995. p. 104 – 112.

KOURGANOFF, W. **A face Oculta da Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Política, estrutura e organização. 2ª. edição. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MARIZ de OLIVEIRA, J. G. 190

_____. **Preparação profissional em educação física**. In **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: SEED/MEC, 1988.

- MARQUES, R. M. A. ; MENDES, A .; GUEDES, M; e HUTZ, A. **A importância do Bolsa Família nos municípios Brasileiros**. Relatório de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Políticas para o Desenvolvimento Humano da PUC/SP. MDS, Brasília, 2004.
- MEDINA, J. P. S. **Cuidado do corpo e ...”mente”**. Campinas: Papirus, 1983.
- MENESES, J. G. de C.; Et al. **Educação Básica: Políticas, legislação e gestão**. Ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning. 2004.
- OLIVEIRA, V. M. As Pedagogias do Consenso e do Conflito: **A produção teórica da Educação Física brasileira nos Anos 80**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 1993.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Disponível em www.pt.org.br. Acesso em agosto de 2005.
- PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.
- MARIANI, C. 1948. **In: DIRETRIZES E BASE EDUCAÇÃO**. Barros, R. S. M.; de. São Paulo: Editora Pioneira 1960.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A Revolução Brasileira e o Ensino**. São Paulo, PUV: SP (distribuição interna), 1974, mimeo.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 19ª. edição. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA. 2003.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 31ª. edição. Rio de Janeiro: Vozes Editora. 2007.
- SANTIN, S. **Reflexões Filosóficas sobre a Educação Física**. Revista do CCSH/UFSM. Santa Maria (RS): UFSM, jan./jun., 1980.
- SEAMAN E DE PAUW 1982
- SODRÉ, N. W. **Formação História do Brasil**. 8ª. ed., São Paulo. Brasiliense. 1973. 280p.
- SILVA, H. 1931: **Os Tenentes no Poder**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (O Ciclo de Vargas, vol. IV, Coleção Documentos da História Contemporânea, vol. 11). 407p.
- SILVA, G. B. **A Educação Secundária: Perspectiva Histórica e Teoria**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional (Atualidades Pedagógicas). 1969. 442p.
- SILVA, R. de F. da; ARAÚJO, P. F. DE; DUARTE, E. **Inclusão Educacional: Uma “roupa velha” para um “corpo novo”**.

_____. Tavares, M^a. da C. G. C. F.; ARAÚJO, P. F. de. As Diferentes Percepções das e sobre as Pessoas em Condição de Deficiência. **Revista Psicologia, Teoria, Investigação e Prática**. Vol. 11, nº. 2, p. 227 – 242, 2006.

_____. **A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais**. Dissertação entregue ao Programa de Pós-Graduação (Doutorado), da Faculdade de Educação Física, UNICAMP. 2005.

_____.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física Adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte Editora. 2008.

SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas**. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, Dissertação de Mestrado. 1990.

_____. **Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. 1997.

_____. As Ciências do Esporte no Brasil nos Últimos 20 Anos: Contribuições da pós-graduação estrito senso. **20 Anos de CBCE**. São Paulo. Setembro de 1998.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SEMESP. **Normas de Funcionamento de Cursos de Pós-Graduação**. Disponível em www.semesp.com.br. Acesso em 01/10/04.

TAFFAREL, C. N. Z. **A Formação do Profissional de Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação: Campinas. Tese de Doutorado. 1993.

THE COCHRANE COLLABORATION, 2000/2001. Disponível em: <http://www.cochrane.dk/cochrane/handbook/hanbook.htm>. Acesso 20/06/2006.

THOMAS, J. R. & NELSON, J. K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre, 3^a ed. Artmed. 2002.

TOJAL, J. B. **Motricidade Humana: O paradigma emergente**. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 1994.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A ., 1987.

UNESCO. *Declaracion mundial sobre la educacion superior em el siglo XXI: vision y accion*. Documento presentado en la Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior, París, 5-9 de outubro de 1998a.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em www.bengalalegal.com/convenção.php. Acesso em 05/05/2007, às 21:30.