

## **Educação Física e deficiência: a formação docente inicial em foco**

**Wesley Silva Mauerverck  
Neil Franco Pereira de Almeida**

### **Resumo**

O objetivo deste texto é evidenciar as atividades da Prática como Componente Curricular (PCC) da disciplina de Educação Física Adaptada, desenvolvidas no primeiro semestre de 2012, numa escola privada da cidade de Garças-MT. Esta pesquisa situa-se no campo qualitativo, utilizando-se da observação participante, de fontes bibliográficas e documentais. Dentre os aspectos mais importantes ocorridos, destacamos as visões iniciais e estereotipadas dos acadêmicos acerca da deficiência e do deficiente que se alteraram de forma significativa no decorrer da PCC, assim como as trocas de experiências estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos. Concluiu-se que a PCC se faz necessário nas licenciaturas, oportunizando aos graduandos contato direto com a realidade e a aquisição de competências necessárias à prática educativa.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Física Adaptada; Formação.

### **Introdução**

O debate acadêmico em torno dos cursos de formação docente, em especial, sobre as políticas de formação de professores torna-se relevante no contexto brasileiro, contudo não são recentes, são discutidas há tempos no âmbito da Educação. Atualmente, a Prática como Componente Curricular (PCC) seria um dos temas discutidos no campo da formação docente inicial, assim como o Estágio Curricular obrigatório e o Programa Institucional para o Aperfeiçoamento de Iniciação à Docência (PIBID).

Inspirados neste contexto, este trabalho objetiva evidenciar as inter-relações, ideologias e representações de acadêmicos/as quanto a alunos/as com deficiência vivenciadas na PCC da disciplina de Educação Física Adaptada (EFA) do curso de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA).

A fim de atingir nosso objetivo, utilizamos da análise de fontes bibliográficas, documentais e observação participante para a construção de dados empíricos; o que nos situa dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que nos detemos:

[...] à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZOTTI, 1998, p.78).

A observação participante é obtida através do contato direto com o fenômeno observado, a fim de retirar dos sujeitos envolvidos suas representações e pontos de vista. Este tipo de construção de dados requer registro de todos os fatos que evidenciem o cotidiano, as reflexões e as vivências do campo (CHIZZOTTI, 1998). Como fontes bibliográficas foram utilizadas as reflexões de Ruth Cidade (2006, 2009a, 2009b) e de Marta Sacarpato (2007). Para as fontes documentais analisamos as diretrizes que orientam as ações do Programa Segundo Tempo de 2011. Esta metodologia se justifica na medida em que permite análise mais global das situações investigadas.

A partir dessas considerações, o Projeto Político Pedagógico do curso licenciatura em EF da UFMT/CUA inclui a PCC como a atividade acadêmica articulada à formação docente, considerando-a como uma prática de ensino que se destina à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à profissão docente, possibilitando ao acadêmico/a a possibilidade de refletir, vivenciar e agir a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos (UFMT, 2009).

Assim, a PCC dentro dos cursos de licenciatura representa um consenso entre os/as teóricos/as e as determinações legais, ao dispor da questão da formação docente inicial. Ambos consideram que os programas dos cursos de formação devam fundamentar-se na articulação entre teoria e prática (REZENDE, 2009). Paulo Freire (2003) ressalta ainda, que a reflexão crítica sobre a prática é indispensável para se efetivar a relação teoria/prática, caso não ocorra esta reflexão, a teoria acaba sendo um discurso fora de contexto e, a prática, mera reprodução de saber ingênuo. O que este autor ressalta é que a formação docente deve ser pautada no diálogo e ajustamento de saberes fundamentais à prática educativa-crítica.

Dentro dessa realidade e no esforço de unir a teoria com a prática o Curso de Educação Física da UFMT/CUA destaca que:

A prática de ensino é configurada como componente curricular no interior de disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, estabelecendo-se cargas horárias específicas em cada uma das disciplinas de acordo com o projeto pedagógico, e devem ser registradas em diário de classe e acompanhadas pelo professor titular da disciplina. (UFMT, 2009, p. 55, grifo nosso).

Dessa forma, a prática de ensino que se configura na PCC do curso licenciatura em Educação Física UFMT/CUA terá carga horária total de 448 horas distribuídas nos 08 semestres de duração do curso, divididas entre as disciplinas de formação geral e específica, totalizando 32 horas em todas as disciplinas em que a PCC se realiza. Nestes horários os

alunos vivenciam a docência, planejando, organizando e ministrando aula e seminários supervisionados/as pelo/a docente responsável pela disciplina (UFMT, 2009).

A disciplina EFA contempla carga horária total de 64 horas, divididas entre 32 horas de aulas teóricas e 32 horas de PCC. A EFA define-se como uma área da Educação Física, que estuda a intervenção profissional no universo das pessoas com deficiência, para que usufruam da prática de atividade física enfocando benefícios nos aspectos motores, psíquicos e sociais (CIDADE, FREITAS, 2009).

No decorrer da disciplina EFA, a PCC foi desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2012, sendo dividida em três etapas. A primeira etapa, com 14 horas destinou-se às observações participantes, semirregências e regências em uma escola-campo de Barra do Garças-MT - que se dedica ao atendimento a pessoas com deficiência -, realizada no período de agosto a outubro de 2012. A segunda etapa correspondeu a 08 horas distribuídas entre preparação e realização de uma tarde interativa com o corpo discente da escola-campo que aconteceu no dia 17 de outubro de 2012.

A última etapa dispôs de 10 horas destinadas à realização de atividades práticas em sala em que foram simuladas situações de ensino e aprendizagem focados para atendimento de pessoas com deficiência não vivenciadas na escola-campo (visual, motora, auditiva e múltipla). Presenciamos também o relato de vida de um professor com deficiência motora da UFMT/CUA que contou-nos sobre a realidade vivida em seu processo de formação escolar, destacando suas vivências com a disciplina Educação Física. Neste artigo abordaremos somente as duas primeiras etapas da PCC, totalizadas em 20 horas, uma vez que representa a vivência prática dos discentes da disciplina EFA com pessoas com deficiência.

Dessa forma, este trabalho dispõe de três partes. Primeiramente realizaremos a descrição da instituição onde se realizou a PCC destacando como a Educação Física se insere neste espaço. Em seguida, discutiremos aspectos que envolveram as observações participantes, a semirregência e regências ocorridas na primeira etapa da PCC. Por último, uma descrição da preparação e concretização do momento interativo com os/as discentes da escola-campo da disciplina de EFA.

### **Projeto Segundo Tempo da Escola-campo: universo empírico da pesquisa**

Realizou-se a primeira e segunda etapas da PCC em uma instituição particular de ensino da cidade de Barra do Garças-MT destinada a atender os/as alunos/as com deficiência, mantida por doações e recursos públicos. Esta instituição fundada em 1981 no modelo de educação especial assistencialista reestruturou-se hoje para o modelo de escola inclusiva, que

objetiva a aprendizagem em detrimento a deficiência. Esta mudança no modelo educacional da instituição ocorreu com o intuito de oferecer aos/às discentes um ensino de qualidade. No período em que se realizou a PCC a escola atendia a 106 pessoas com deficiência - entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos -, dos quais 05 eram cadeirantes, que predominantemente apresentavam deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Segundo Roberto Gimenez (2008) a deficiência intelectual representa um funcionamento cognitivo muito abaixo da média, gerando inadequação da conduta adaptativa, manifestando-se até os 18 anos de idade. Alexandre Marques, Ruth Cidade e Kathya Lopes (2009) expõem que deficiência múltipla é uma associação de diversas deficiências primárias em uma mesma pessoa, que comprometem sua adaptação e o seu desenvolvimento global.

O professor de Educação Física e a estagiária que acompanhava as atividades desenvolvidas na escola-campo eram profissionais cedidos pelo Programa Orçamentário Vivência e Iniciação Esportiva Educacional - Segundo Tempo. Consiste de um:

[...] programa estratégico do governo federal que tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social. (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p.08).

Esses profissionais atuavam na perspectiva do esporte educacional, desenvolvendo atividades esportivas de voleibol, futsal, handebol, basquete, dama, recreação e atividades complementares. Nossa participação nessas aulas forneceu subsídios práticos que, mesclados aos conteúdos teóricos da disciplina EFA, resultaram nas discussões que se seguem.

### **A PCC da disciplina Educação Física Adaptada**

Para a concretização da PCC da disciplina de EFA os/as alunos/as foram encaminhados a escola-campo obedecendo aos horários e a disponibilidade de cada um em participar. Os/as acadêmicos/as foram divididos em quatro grupos, cada qual composto por sete integrantes, encarregados de seguir a programação e estratégias previstas pelo professor orientador e responsável da PCC. As turmas que acompanharam eram compostas por 17 a 20 alunos/as de faixa etária distinta, de criança à idosos, que apresentavam quadro de deficiência intelectual e/ou múltipla em diversos graus.

Em razão da indisponibilidade de alguns discentes do nosso grupo em se encaixarem nos horários das aulas de Educação Física da escola-campo, o orientador propôs a abertura de

um horário alternativo para a turma, sob a supervisão da monitora da disciplina de EFA, que se encarregaria de ministrar as primeiras aulas e supervisionar o grupo na realização das regências. Este grupo passou então, a desenvolver as atividades nas sextas-feiras das 16: 00 às 17: 00 horas. Dessa forma, os relatos expressos a seguir consistem de minhas percepções sobre a atuação do grupo no qual estava inserido em relação às experiências, atividades, concepções, o contato com os/as alunos/as com deficiência, ambas configuradas nas observações participantes, semi-regências e regências do grupo.

Ao preparar para aula de observação participante, a visão imputada aos/às discentes da escola-campo pairava de pessoas incapazes, que não apreendiam nenhum conhecimento, pessoas que necessitavam de cuidados constantes, que não conseguiriam cumprir com os objetivos colocados pelas atividades que seriam desenvolvidas na PCC, ou que deveriam escolher somente atividades leves e com baixo grau de complexidade para se desenvolver com esses/as alunos/as, o que representa um estereótipo da sociedade acerca da relação deficiência/deficiente.

Alguns integrantes do grupo no período inicial acabaram sentindo repulsa em relação aos/às alunos/as e os evitavam, não os/as tocando. A repugnância e o medo de alguns/as acadêmicos/as eram evidentes nesse primeiro contato. As atitudes expostas representavam nossa percepção quanto às pessoas com deficiência ou até a construção social que possuíamos em relação a esses sujeitos. Estas representações que imputamos aos/às deficientes correspondem à identidade social virtual que, segundo Cidade (2006) implica nas suposições atribuídas ao indivíduo, baseados em pré-concepções que possuímos em razão de uma formação social sustentada em aspectos do senso comum e que se transformam em normas e verdades que pouco se aproximam do que realmente compõem o universo humano.

O medo e o receio permearam o primeiro contato do grupo com os/as alunos/as da escola-campo, pois não se sabia quais eram as suas características. Este universo se configurava em um novo mundo para todos/as os/as graduandos/as. Para muitos, o único contato com o universo da deficiência havia se dado através de programas midiáticos que, na maioria das vezes, mascara o cotidiano real em que essas relações se estabelecem. Seria, talvez, o impasse entre a criação de um imaginário fantasioso sobre as deficiências (como se expressam nas novelas) em contraposição a uma visão também divulgada dessas pessoas como doentes, incapazes e perigosos/as.

Dessa forma, “[...] *é possível, então, acreditar que a mídia pode auxiliar os indivíduos a perceberem seu grupo entre outros e a si mesmos como membros desse grupo (sic)*” (CIDADE, 2006, p. 20, *itálico no original*). Neste sentido, em boa parte, a mídia transmite

papéis aos grupos que, às vezes, não correspondem ao real. As concepções dos/as acadêmicos/as sobre a deficiência, ancoradas no estereótipo da sociedade, se findaram ou amenizaram no decorrer da PCC desencadeando uma desmistificação de conceitos e pré-conceitos em relação a essas pessoas.

Durante as observações-participantes verificamos que as atividades desenvolvidas pela professora monitora da disciplina EFA estavam direcionadas para a aprendizagem motora global. Apresentando em todas as aulas o desenvolvimento de brinquedos cantados, ressaltando, com isto, a importância do resgate lúdico de atividades da cultura nacional, regional e especialmente local. Outro conteúdo frequentemente utilizado nas aulas envolvia a aplicação de jogos simbólicos e jogos pré-desportivos, atividade de equilíbrio e orientação sinestésica.

Para o desenvolvimento das atividades coordenativas a monitora aplicava circuitos em que os/as alunos/as se destacavam na execução das atividades-problema colocadas nas aulas. Demonstravam possuir grande experiência motora. Sobre esta questão, Scarpato (2007) expõe que é de extrema importância saber que o/a aluno/a com deficiência mental possui um atraso cognitivo que afeta a velocidade de aprendizado, mas, em contrapartida, é importante ter em mente que não necessariamente esse/a aluno/a possuirá dificuldades motoras.

Durante a observação de uma aula do professor coordenador de núcleo pôde-se verificar que os/as discentes eram tranquilos, desenvolviam as atividades com boa disposição, uns incentivam a participação dos/as outros/as, chamando a atenção dos que não participam das aulas. Nesta aula, participaram 15 alunos/as com faixa etária entre 07 a 40 anos, as deficiências variavam entre intelectual e múltipla, e um cadeirante. A temática da aula era ensinar o saque do voleibol e atividades coordenativas de membros superiores aplicadas.

Destaco nesta aula a relação estabelecida com o aluno cadeirante. Aparentemente, o aluno não desenvolveria a atividade proposta à turma, a qual envolvia transposição de obstáculos em solo. Ao se observar a aula não se percebeu qual seria a adaptação necessária na atividade para que o aluno pudesse realizá-la. A primeira atitude de um dos acadêmicos foi de conduzir a cadeira e auxiliar o aluno a percorrer a trajetória da atividade, com o intuito de distraí-lo. Entretanto, o aluno não aceitou a ajuda, realizando sozinho o percurso com grande espírito competitivo. Em seguida, a monitora do projeto Segundo Tempo, que auxiliava as aulas do professor informou-nos que o aluno realizava sozinho a tarefa proposta. Na verdade, inicialmente prevaleceu a estruturação de uma identidade social virtual em relação aquele aluno (CIDADE 2006).

A forma distorcida como aprendemos a compreender o universo de pessoas com deficiência não possibilitou ao acadêmico (e a muito de nós presentes naquela aula) a sensibilidade necessária para uma identificação de quem realmente era aquele aluno e o que ele conseguia realizar. Grande aprendizado se estabeleceu naquele momento, não para o cadeirante, mas para nós que vivenciamos a quebra de estereótipos e, ao mesmo tempo, o processo de adaptação daquela atividade em questão. Nela, o aluno cadeirante pôde trabalhar a força dos membros superiores, a coordenação, a agilidade com a cadeira de rodas, bem como o espírito competitivo e a socialização. Esse tipo de exercício se torna valoroso ao cadeirante na medida em que amplia o campo de possibilidade de utilização de sua cadeira de rodas em seu benefício, propiciando um ganho de autonomia para realização de suas atividades diárias (GORGATTI; BÖHME, 2008).

A semi-regência se tornou marcante na medida em que a troca de experiência entre a monitora da disciplina de EFA, o professor responsável pela disciplina com os/as acadêmicos/as do grupo puderam mudar valores, conceitos pré-existentes, ao serem preparadas em conjunto as aulas. Nestes encontros de preparação das aulas de semi-regência destacavam-se a atenção dada pelo grupo ao grau de dificuldade dos exercícios, bem como, as necessidades específicas dos/as alunos/as; essas dúvidas estavam sempre presente. Assim, ao prepararmos uma aula de semi-regência o grupo buscou o auxílio da monitora do projeto Segundo Tempo, pela experiência com os/as alunos/as, para sanar algumas dúvidas existentes. A confirmação de que os/as alunos/as não conseguiriam realizar as atividades programadas logo veio, ressaltando, assim, a necessidade da preparação das aulas prevendo possíveis problemas e meios de solucioná-los. Nossa tentativa era efetivar um ambiente de trocas que concretizasse o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, que muitas vezes não corresponda ao perfil estipulado como normalidade.

Ainda na semi-regência percebeu-se que alguns alunos demonstravam muita “afetividade” para com a monitora e uma acadêmica do grupo. Esta afetividade pode ser considerada como demonstração de manifestações de desejos sexuais. Notou-se também que, como qualquer turma, as aulas dos/as alunos/as deficientes apresentavam oscilação de momentos de indisciplina, requerendo do professor uma postura firme a fim de manter o melhor ambiente de ensino-aprendizagem, entretanto sem perder o caráter alegre da prática educativa preconizada por Freire (2003).

Para cumprir a regência realizamos uma reunião a fim de preparar o conteúdo da aula. Cabia procurar o melhor conteúdo, possibilidade de adaptação e a criação de atividades condizentes com o público. As atividades escolhidas para a aula foram os jogos,

desenvolvidos sob a forma de circuito. A metodologia utilizada envolvia, primeiramente, a explicação verbal e em seguida sua demonstração aos/às alunos/as.

Somente após vários questionamentos por parte dos/as estagiários/as aos/as alunos/as, a fim de verificar o entendimento, é que se iniciávamos as atividades. Essa metodologia foi empregada a partir da contribuição de Scarpato (2007) quando diz que o professor deve exemplificar suas atividades de forma prática, ou seja, demonstrando a atividade enquanto a explica verbalmente. Durante uma das atividades um aluno se mostrou muito estressado por não atendermos à sua vontade. Em momentos como este o aluno chega a bater o pé, chorar, “dar birra”. Sobre esta questão, Scarpato (2007) mostra que todas as reações que os/as educandos/as exprimem são de ordem funcional, ou seja, esse comportamento sempre será congruente com seu estado de satisfação.

Ao final desta primeira etapa da PCC evidenciou-se a mudança significativa de atitudes dos acadêmicos em relação aos/às deficientes. O que antes era estranho, diferente e marcado por ideologias, passou a fluir sem nenhum incomodo ou receio. O medo transfigurou-se pela brincadeira e diversão em momentos de muita interação e troca entre alunos/as e acadêmicos/as. A partir da conclusão da regência findou-se a primeira fase da PCC e, com isto, demos prosseguimento à segunda fase: a tarde interativa.

### **Tarde Interativa na Escola-campo: da preparação à execução**

Para a conclusão da PCC promoveu-se uma tarde com várias atividades, a qual se denominou “Tarde Interativa na APAE” e teve como objetivo promover a integração dos/as alunos/as da Escola-Campo e proporcionar um momento conclusivo da PCC da disciplina EFA. Foi realizada no dia 17 de outubro de 2012 quando desenvolvemos com os/as alunos/as diversas brincadeiras, jogos, atividades coordenativas, garantindo o direito ao acesso e à prática dos elementos pertencentes à cultura corporal.

Cumprindo com a divisão da carga horária da PCC, marcou-se uma data anterior à Tarde Interativa, na qual os grupos se reuniram em sala para que, juntamente com o professor, elaborassem as atividades para o evento. A realização de um circuito constituía-se no primeiro ponto a ser considerado por todos os grupos para preparação das atividades. Os demais pontos se remetiam ao planejamento de no mínimo cinco atividades por grupo, que respeitasse a heterogeneidade dos/as alunos/as. Sendo circuito, os grupos deveriam desenvolver atividades mescladas entre baixa e média intensidade para cada estação. Cada grupo recebeu um local específico dentro da instituição (quadra, pátio ou sala) para que desenvolvessem as atividades que teriam duração de 15 minutos.

Nosso grupo se encarregou da aplicação de jogos pré-desportivos de futebol e handebol, jogos sensoriais, ambos de intensidade média; sendo eles: queimada, pega rabo de dragão, passe ao gol, bola no trilho, siga o som, boliche. Jogos estes escolhidos e aplicados respeitando-se as distintas deficiências e o número de alunos/as por grupo. O objetivo era que os/as alunos/as vivenciassem os passes do futebol e os arremessos do handebol, bem como atividades coordenativas, as quais oportunizariam experiências que contribuíssem com a prática oficial das modalidades futebol e handebol. Tais atividades estavam em consonância com os fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo (2009b).

O primeiro problema enfrentado relacionava-se com a quantidade reduzida de alunos/as que compareceram na Tarde Interativa. Os/as acadêmicos/as planejaram atividades para turmas compostas por 20 alunos/as, o que não ocorreu. Porém, este problema compensou-se na medida em que possibilitou a individualização do atendimento aos/as alunos/as, ampliando o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto a se destacar foi quanto à presença de pessoas com deficiências múltiplas, as quais além de cadeirantes possuíam dificuldades de movimentação nos membros superiores. Assim, não se conseguiu adaptar nenhuma das atividades para que estes/as alunos/as pudessem participar, salvo em um caso de uma aluna que conseguiu realizá-la à sua maneira. O jogo realizado por essa aluna integrava a atividade intitulada “siga o som”.

Nesta atividade, a maioria dos alunos/as tiveram seus olhos vendados para que se deslocassem em direção ao som produzido pelas palmas de outro colega que, sem a venda, caminhava a sua frente conduzindo-os por entre os cones. O/a aluno/a condutor/a, por meio de palmas, conduziria os/as alunos/as vendados por entre obstáculos dispostos irregularmente na sala. Inicialmente, este jogo foi rejeitado, pois os/as alunos/as tinham medo de esbarrar nos obstáculos, cair e se machucarem.

Somente a partir dos incentivos dos/as acadêmicos/as é que foram percebendo a inexistência de riscos e sentindo mais confiança. Aos poucos, começaram a participar do jogo. Tínhamos nesta aula, contudo, alunos/as com deficiência múltipla que não possuíam autonomia em deslocar-se com sua cadeira de rodas. Para incluí-los na atividade foi preciso adaptar não somente o jogo, mas também os seus objetivos. Então, a aluna foi vendada, assim como os demais, objetivando somente apontar o local cujo som das palmas se encontrava.

Concordamos com Mantoan (1997 apud SOUZA, 2008, p. 109) que respeitar a diferença não quer dizer que o/a educador/a tenha que planejar atividades individuais e sim oferecer situações em que cada aluno/a com sua singularidade possam chegar a um

conhecimento sobre a realidade. A autora ressalta ainda que “[...] esta não é uma tarefa fácil, mas exequível e compatível com os propósitos de uma escola inclusiva”.

Esta inclusão nos oportunizou um intenso momento de ensino e aprendizagem em que juntos, acadêmicos/as e alunos/as, puderam aprender, ensinar e produzir cultura. Permitiu-nos ainda, a partir deste processo de adaptação da atividade, a construção de um novo olhar acerca da importância dada ao conteúdo ensinado e apreendido pelo/a aluno/a e pelo/a educador/a. Às vezes, queremos que nosso/a aluno/a com deficiência aprenda da mesma forma e no mesmo tempo daqueles/as que não partilham dessa dimensão, mas é preciso haver uma desconstrução do currículo ou até do conhecimento que se espera que este/a aluno/a aprenda.

Esta tarde finalizou-se com sucesso, pois todos os grupos conseguiram desenvolver suas atividades. Percebemos também, através de comentário dos/as próprios/as alunos/as que houve satisfação com as atividades propostas, que aprenderam, divertiram-se e vivenciaram diversas práticas da cultura corporal. Tamanha foi a nossa aceitação que um aluno queria, ao final da tarde interativa, continuar a brincar e jogar e dizia: “Eu quero continuar a brincar. Quando vamos continuar?”. E também, e não menos importante, foi o ganho profissional oportunizado por esta vivência.

### **Considerações Finais**

A PCC torna-se valorosa para os/as discentes quando possibilita o confronto entre a aprendizagem teórica e as vivências do campo. Como relatado até aqui, essa questão foi evidente. Assim, em duas fases distintas e indissociáveis da PCC transfiguradas nas observações participantes, semi-regências, regências e Tarde Interativa, pode-se destacar importantes considerações como: as visões iniciais e estereotipadas acerca da deficiência e do deficiente por parte dos/as acadêmicos/as; o receio de alguns/as discentes para com os/as alunos/as com deficiência, fruto da identidade social virtual pré-estabelecida; a destreza de alguns dos/as alunos/as percebida pelos/as acadêmicos/as que desmistificou concepções anteriores dessas pessoas como “inválidas”; trocas de experiências entre a monitora da disciplina e os/as acadêmicos/as; a demonstração das manifestações dos desejos sexuais apresentada por alguns alunos; a indisciplina em determinados momentos; a importância da preparação antecipada de aula; a mudança de postura dos/as discentes da disciplina de EFA para com as pessoas com deficiência.

Todas essas questões promoveram grande debate entre a turma e o professor da disciplina de EFA. A partir destes fatos evidenciados no decorrer do texto, concluímos a disciplina como um processo representativo na formação docente dos/as acadêmicos/as, uma

vez que oportunizou a experiência de dificuldades e vivências da realidade e sua correlação com a teoria sobre as deficiências. Com isso, efetivamos os três princípios do Ensino Superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino e a extensão quando partilhamos de um momento de conhecimento das teorias sobre a deficiência e, em seguida, a interação entre a universidade e instituição de educação não formal. A pesquisa, quando sistematizamos essas vivências na construção deste artigo.

Ao final da PCC pode-se concordar com Amaral (1995, apud CIDADE, 2006) quando afirma que ser diferente não é ser melhor ou pior, bom ou ruim, trata-se de existir, ou seja, a diferença/deficiência simplesmente é. Esta afirmativa expressa bem a atual concepção do grupo acerca do deficiente e da deficiência.

### Referências

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Diretrizes para o Programa Segundo Tempo**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/segundotempo>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, Patrícia S. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2009a.

CIDADE, R. E. A. A construção social da deficiência e do deficiente: Uma breve incursão. In: RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e terra, 2003. 152 p. (coleção leitura).

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência intelectual. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2º ed. Barueri, SP: Manole, 2008. p. 77-123.

GORGATTI, M. G.; BÖHME, M. T. S. Atividade Física e a Lesão Medular. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2º ed. Barueri, SP: Manole, 2008. p. 148 – 183.

MARQUES, A. C.; CIDADE, R. E.; LOPES, K. A. T. Questões da deficiência e as ações no programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A.A.B.; PERIN, G.L. **Fundamentos pedagógicos do programa Segundo tempo: dá reflexão à prática**. Maringá: UEM, 2009b.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIN, G. L. **Fundamentos pedagógicos do programa Segundo tempo: dá reflexão à prática**. Maringá: UEM, 2009.

RESENDE, C. M. A. **A prática como componente formativo: uma etnografia**. 2009. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2009.

SCARPATO, M. (org). **Educação Física**: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

SOUSA, S. B. Integração e Inclusão: Princípios que têm norteado as Políticas Públicas da Educação Especial. In: OLIVEIRA, V. M.; DECHICHI, C. (Org) **Educação Especial e Educação Física**: Práticas e Saberes. Uberlândia, MG: UFU, 2008.