



WANCEULEN
EDITORIAL DEPORTIVA

Revista

WANCEULEN E.F. DIGITAL

Número 9 – febrero 2012

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES

Filipa Isabel E. Q. Pinto Pires
Ricardo Jorge B. A. Condado

Máster en Educación Físico-Deportiva. Universidad de Huelva

RESUMEN. A expectativa do que o futuro profissional reserva a cada um é inerente a todos. Neste pressuposto, os futuros professores, hoje, alunos finalistas, no caso em estudo, dos cursos, relacionados com Educação Física e Desporto, analisam as suas perspectivas de inserção na prática profissional e, no imediato, têm de se confrontar com o grande repto de lidar com os desafios apresentados pelo mundo globalizado, pois os saberes e conhecimentos apreendidos na formação podem não corresponder aos seus anseios. Neste artigo procurou-se particularizar algumas lacunas na formação inicial dos futuros profissionais na área de Necessidades Educativas Especiais. Das

três universidades portuguesas analisadas, constatou-se, que apenas a Faculdade de Motricidade Humana dispõe de uma unidade curricular relacionada com Necessidades Educativas Especiais, daí se poder concluir, que, apesar de estar na moda e de tanto se falar de integração e inclusão, não existe background na formação dos docentes para que esses conceitos realmente se concretizem.

PALABRAS CLAVE: Formação inicial de professores de educação física. Necessidades educativas especiais. Integração/inclusão.

ABSTRAT. The expectation about what the professional future holds is inherent to everyone. On this assumption, the future teachers that today are graduate students in Sport and Physical Education, analyze their prospects for integration in the professional practice. Therefore, they need to deal with the challenges presented by the globalized world because the knowledge learned in the teacher training may not match their expectations. In this article we have searched for gaps in the training of future professionals of Special Educational Needs. From the three Portuguese universities studied only the Faculdade de Motricidade Humana offers a course related to Special Educational Needs. In conclusion, despite all the trendiness and about integration and inclusion, a curse in Special Needs is far from being institutionalized.

Keywords: Initial teacher training of physical education. Special Needs. Integration/ Inclusion.

1.- INTRODUCCIÓN

A educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um tema que, hoje, gera um amplo debate nos sectores académicos e institucionais, podendo ousar-se dizer que: a História da Educação Especial está a passar por grandes transformações.

A abordagem ao tema das NEE não é um tema novo, pois já no século XVI surgiu uma mudança ideológica muito positiva com o espanhol Ponce de León (1509-1584), que decidiu abandonar a atitude dogmática de Aristóteles, de que os surdos nunca poderiam falar, nem eram educáveis. Ele conseguiu ensinar um grupo de surdos a ler, escrever e contar, (Fonseca, 1980).

Em Portugal, podemos afirmar que existiram três períodos, considerados como marcos importantes, na estruturação e concepção da Educação Especial, importando destacar a instituição, em 1974, das CERCI's (Cooperativas de Educação para Crianças Inadaptadas), com o paradigma da expansão do ensino integrado.

No que respeita à investigação e formação, também merecem especial destaque, a realização do primeiro encontro de Educação Especial em 1979, a criação da Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação na Universidade Técnica de

Lisboa, em 1987 e a criação, na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, de uma secção de Educação Especial (Rodrigues, 1988).

Hoje em dia, a realidade é um pouco diferente, abrindo uma porta de esperança, ainda que ténue. Foi sobretudo a partir de 1994, com a realização de uma conferência sobre crianças com NEE, de onde emergiu um documento denominado Declaração de Salamanca, que assistimos a uma nova forma de perspectivar a educação das crianças portadoras de um qualquer défice, desde o mental ao sensorial.

Contudo, como profissionais, ainda sentimos que existem lacunas na formação inicial de professores na área da Educação Especial, pois, no dia-a-dia, a realidade confronta-nos com múltiplas situações em crianças com NEE difíceis de resolver e onde se sente uma grande frustração por não se conseguir a inclusão/integração que esses alunos merecem.

Abordaremos também a Política de Educação Inclusiva, que em Portugal, se estriba na Lei de Bases do Sistema Educativo e institui as linhas orientadoras de política de educação especial, ou seja, é com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº.319/91, de 23 de Agosto, que aparecem explicitadas.

Neste artigo, iremos analisar, ainda, a formação de professores e a formação de professores de educação física e suas componentes (académica, profissional e experiência de terreno).

No final, iremos comentar os programas curriculares de três universidades portuguesas, para se poder observar se realmente existem ou não lacunas na área da educação especial nos cursos de Educação Física, uma vez que tanto se fala de inclusão/integração de todos os alunos do universo escolar.

Será que os profissionais saem formados com capacidade de responder às necessidades de todos os alunos? É o desafio que nos propomos compreender.

2.- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1.- Aspectos Históricos e Sociais

A diferenciação de comportamentos em relação a pessoas diferentes é um paradigma que tem acompanhado a existência humana.

No antigo testamento já se falava do indivíduo portador de deficiência, deficiência que obviava a um tratamento desigual, pois estavam interditos de oferecer sacrifícios ao Senhor, bem como aproximar-se do altar, pois isso, eram atitudes de profanação.

Também em escritos da época Greco-Romana se fazem referências aos loucos, que são considerados seres próprios para a diversão dos ricos senadores.

Em muitas outras sociedades, o pai tinha capacidade para decidir se queria ou não o filho deficiente, podendo dispor livremente da sua vida, inclusive, ser atirado às feras.

Nos países nórdicos, no séc. X, as crianças que nasciam com qualquer deficiência física eram abandonadas na floresta, onde morriam.

Na Idade Média Cristã surgiram Conventos e Hospitais onde se alojavam as pessoas incapacitadas, e existiam muitos medos acerca das pessoas “diferentes”, que eram consideradas seres possuídos pelo demónio ou por espíritos malignos, sendo submetidas a exorcismos (Dias, 1999).

Segundo Fonseca (1980) nos séculos XVI e XVII a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominavam e afectavam a visão da deficiência, com perseguições, encarcerações e morte.

No século XVI encontra-se já uma mudança ideológica mais positiva com o espanhol Ponce de León (1509-1584), que decide abandonar a atitude dogmática de Aristóteles de que os surdos nunca poderiam falar, nem eram educáveis. Ele conseguiu ensinar um grupo de surdos a ler, escrever e contar.

Segundo González (1981), as instituições criadas que tratavam destas situações, no início, atendiam pessoas com deficiências heterogêneas, coexistindo, no século XVIII, no mesmo espaço cegos, surdos loucos e outros doentes mentais. As instituições com estas características estenderam-se, de 1800 a 1900, por toda a Europa e América. Em Paris, até 1831, não se separava os loucos de outros atrasados mentais.

Em 1842, o Governo da baixa Áustria emitiu um decreto que dizia ser fundamental que os cegos fossem educados de acordo com as suas necessidades, em sua casa, ou, nas escolas da sua comunidade.

Em 1898 Alexander Bell, nos E.U.A, defendia a ideia de que as crianças com deficiências deviam educar-se em escolas especiais, nas suas próprias localidades, e não longe, internadas em instituições. Nesta senda, foi criada a “National Education Association”, que, mais tarde, em 1902, deu origem ao Departamento de Educação Especial, que se matem até hoje.

Segundo Felgueiras (1994), os anos 70 marcam a generalização do conceito de normalização por toda a América do Norte. É este ideal, baseado no reconhecimento do direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e na valorização da diferença, que inspira a fase da integração, entendida como atingir os valores, os padrões e as competências sociais correntes.

Em termos de política de integração escolar, a iniciativa cabe à Dinamarca, com a reforma de escolaridade básica, em 1969. Este movimento, apoiado por fortes posições sociais, políticas educacionais, vai gerar mudanças na legislação, um pouco por todo mundo, destacando-se, nos EUA, The Education for all handicapped children Act, de 1975, que confere o direito à educação pública de todas as crianças deficiente, dos 4-21 anos, ou até um grau de ensino avançado e, no Reino Unido, sendo de referir que o ” Reporte of the Warnock committee of enquiry into the education of handicapped children and yong people”, de 1978, propõe que a deficiência seja entendida como um contínuo de necessidades educacionais específicas, já que se considera que um aluno tem NEE, quando apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, por isso, requer medidas educativas especiais.

Por sua vez, a Lei Americana propõe o ensino de crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita, apresentando 4 componentes principais do ensino integrado:

- O direito a uma educação pública adequada, ou seja, a um ensino adequado para todos;
- O direito a uma avaliação justa e não discriminatória;
- O direito dos pais poder recorrer á autoridade judicial, sempre que as recomendações não sejam observáveis;
- O estabelecimento de um plano educativo individual.

2.2.- Evolução das Necessidade Educativas Especiais em Portugal

Em Portugal, não foi feita uma verdadeira história de Educação Especial, mas é possível apresentar alguns marcos importantes, sendo de considerar três períodos distintos na estruturação e concepção da Educação Especial:

- 1.^a Fase, que se inicia na 2.^a metade do século XIX e que assenta na caracterização de asilos ou instituições para deficientes, de iniciativa privada.

Os primeiros passos da educação dos deficientes foram dados por Freitas Rico (1822), no reinado de Dom. João VI, que convidou o Sueco Aron Borg para organizar o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos que foi inaugurado em 1823 e transferido, em 1834 para a Casa Pia de Lisboa (Fernandes, 1988).

Em 1871 é criada a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes do sexo masculino até aos 18 anos e para menores de 21 anos considerados “desobedientes e incorrigíveis” (Nunes, 1946).

Em 1888, foi criado, em Lisboa, o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho e em 1900 foi fundado o Instituto de Cegos Branco Rodrigues, primeiro em Lisboa, e, três anos mais tarde, no Porto.

Em 1890, é fundado o Instituto de surdos de Benfica, onde, usando a metodologia introduzida por Jacob Rodrigues Pereira, se adopta o sistema de ensino ajustado às necessidades de alunos surdos, débeis mentais e com deficiência da fala (Fróis, 1997).

Em 1912 é criada a Colónia Agrícola de S. Bernardino, em Peniche, e, em 1915, é fundão o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa.

Em 1913, o pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira deu grande impulso à educação de surdos, criando o primeiro curso de especialização para professores denominado “O Curso Normal”, tendo fundado, em 1916, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, para a formação de professores de deficientes, de que falaremos a seguir.

Em 1914, surge o primeiro instituto médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, de cariz asilar e com preocupações psiquiátricas, que, alguns anos mais tarde, dá origem ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, cujos objectivos são o apoio a crianças deficientes para além da formação de pessoal docente e auxiliar para educação de defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis (Bairrão, 1998).

Em 1924, o Ministério da Instrução Pública nomeou um a comissão para estudar o modo de apoiar os “anormais escolares” devido ao facto de, no ano anterior, ter surgido a chamada “Reforma Camoesas” que propunha que estes alunos fossem segregados das escolas públicas, por serem um verdadeiro perigo moral para os alunos “sãos”. Pouco tempo depois foram criadas várias instituições: o Instituto “Condessa de Rilvas” (1926), o Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica (1930),

as Classes Especiais para “retardados” (1930), o Instituto Doutor Navarro de Paiva (1930) e, ainda, os primeiros cursos de especialização, como, por exemplo, o Curso Livre de Ortofonía, na Escola Normal Primária de Lisboa (1929).

No início da década de quarenta, a Educação Especial recebeu novo impulso com a reestruturação do Instituto Costa Ferreira como Dispensário de Higiene Mental Infantil (1942) e com a publicação do primeiro número da revista “A Criança Portuguesa”, por Vítor Fontes, que criou também, em 1946, as “classes especiais de anormais” (Morato, 1983).

Em 1956 é criada uma classe integrada de amblíopes, numa Escola Primária de Lisboa.

O que se referiu até aqui, pode entender-se como uma primeira fase em que se iniciou a aprendizagem em tratar o que é diferente para que estes indivíduos fossem objecto de uma atenção especial, mas será numa 2.ª Fase, que se inicia nos princípios da década de 60, através da criação da Direcção-Geral de Assistência, que se altera o paradigma do tratamento destes casos, ou seja, o começo da intervenção oficial neste sector, e, que se concretizou com a criação de estabelecimentos educativos especiais, a formação de docentes, a organização de serviços de apoio precoce e a criação, em 1967, do Centro de Observações e Orientação Médico-Pedagógica (COOMP). Nesta fase, começa a integração de crianças cegas em escolas regulares.

Em 1964, são criados os Serviços de Educação de Deficientes pelo Instituto de Assistência aos Menores, primeiro, para deficientes mentais, depois, para deficientes auditivos, e, finalmente, para deficientes visuais, com o fim de organizar meios educativos para jovens e crianças de todo o país.

-E, depois, poderemos considerar, uma 3ª fase, a que corresponde a reestruturação, em 1973, das Direcções-Gerais de Ensino Básico e do Ensino Secundário, havendo, na primeira, uma Divisão de Ensino Especial e, na segunda, uma Divisão do Ensino Especial e Profissional, às quais competia à organização das estruturas educativas para deficientes ou inadaptados.

A partir de 1974 são criadas as CERCI's (Cooperativas de Educação para Crianças Inadaptadas), que consubstanciam a expansão do ensino integrado.

No que respeita à investigação e formação, são de salientar o Primeiro encontro de Educação Especial em 1979, a criação da Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação na Universidade Técnica de Lisboa, em 1987 e a criação, na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, de uma secção de Educação Especial (Rodrigues, 1988).

3.- A DEFICIÊNCIA DA CRIANÇA

No sentido genérico do termo, a deficiência é a desvantagem que um indivíduo deve suportar. O sujeito deficiente é, portanto, aquele que deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante. Nesse sentido, cada ser humano, de acordo com a sua história genética e pessoal, tem sempre uma maior ou menor desvantagem em certas situações ou circunstâncias, mas este facto tem apenas uma importância relativa, uma vez que a desvantagem num campo da relação pode ser compensada por facilidades noutros. De qualquer modo, é sempre o sujeito que a suporta, ele é obrigado a ser e a agir com as suas competências pessoais.

O próprio termo deficiência adquire um sentido restrito quando se trata de caracterizar a criança que, ao nascer, encontra problemas para fazer a experiência do seu Eu e do mundo circundante. Senso assim:

- Ela pode ter dificuldades consigo mesma, isto é, com o seu próprio corpo uma vez que a actualização dos processos pré determinados, e consequentemente das potencialidades, implica o uso dos elementos corporais e a integridade do sistema nervoso; ou,

- As dificuldades iniciais podem originar-se no mundo das outras pessoas: rejeição da criança, ausência de comunicação, choques afectivos, etc. (Vayer & Roncin, 1992).

3.1.- Dificuldades de Aprendizagem

Segundo Fonseca (2004), das inúmeras definições de dificuldades de aprendizagem já avançadas por ilustres investigadores e por relevantes associações científicas, a definição do National Joint Committee of Learning Disabilities (1988) é, presentemente, a que reúne internacionalmente maior consenso.

A sua definição compreende o seguinte conteúdo: «Dificuldades de Aprendizagem (DA) é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao individuo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas da auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interacção social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, e distúrbios sócio emocionais) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, a insuficiência ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições».

4-. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No início dos anos 90, realiza-se, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, onde cerca de 60 países se propõem conceber programas que permitam responder às necessidades educativas fundamentais e garantam uma educação básica para todos.

Em Portugal, apesar das tendências integradoras serem visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo e constituírem as linhas orientadoras de política de educação especial, é com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº.319/91, de 23 de Agosto, que elas aparecem explicitadas. Este normativo, claramente influenciado pelas leis americanas e inglesas: determina responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, através dos seus órgãos de direcção, administração e gestão; consagra a individualização da intervenção educativa, através do plano e programa educativo individual; reconhece a necessidade do trabalho em equipa com diferentes intervenientes; assegura nesta equipa o papel dos pais; garante a possibilidade de integração a alunos com problemas do fórum intelectual, não susceptíveis de acompanharem os currículo escolar regular, inserindo as medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” e a possibilidade de organização de currículos alternativos.

Em 1994, decorre, em Salamanca, uma Conferência, organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, onde mais de 300 participantes,

representativos de 92 governos e 25 organizações internacionais, assinam uma declaração de princípios, a qual foi subscrita por Portugal. Aí, se afirma o direito à educação para todos, já consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e se renova a garantia, dada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de assegurar tal direito, independentemente das diferenças.

Cimentando a filosofia da educação inclusiva, a Conferência de Salamanca proclama os princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos, designadamente:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

5.- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Thomas S. Popkewits (1995), os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mau-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos.

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo:

«A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder /autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral» (1990, p.335).

Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo, contudo, sublinhar dois elementos. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *currícula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e

retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades, evidenciada no seguinte texto:

«A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade sede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores» (Apple & Jungck, 1990, p.156).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio de um professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois «esquecimentos» inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Segundo Patricio, M (1987) uma meta fundamental assinalada pela lei de bases é a realização plena do educando. Essa realização implica o pleno desenvolvimento da personalidade deste. É necessário, para o efeito, proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico, formar-lhe o carácter, promover-lhe o espírito de cidadania e prepara-lo para a superior vida do espírito, que é a vida da cultura: as dos bens e valores intelectuais, estéticos, éticos, cívicos e religiosos. Tal meta não pode ser atingida apenas por meio da escola curricular, exigindo uma organização e uma dinâmica da escola poderosamente culturais. Para essa escola nova, a escola cultural, é inadequado e insuficiente o professor curricular.

O professor que a lei de bases exige é, portanto, um construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor atropagógico.

5.1.- A formação dos Professores de Educação Física

Analisando as unidades curriculares, do curso de Educação Física e desporto de três Universidades Portuguesas, Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF); Universidade do Algarve (UALG) e Faculdade de Motricidade Humana (FMH) (ver em anexo), verifica-se que existe uma grande lacuna na formação dos futuros professores para lidarem com NEE, pois, de todas as universidades observadas apenas uma dedica uma disciplina a esta área de formação específica. Esta realidade mostra uma inegável evidência das lacunas nesta área, que merece grande reflexão e uma mudança de paradigma para que também as pessoas com NEE possam ter direito a uma bom nível de educação/formação e integração desportiva.

Segundo Piéron M (1996) a formação de professores tem estado centrada na transmissão e aquisição de conhecimentos nos domínios considerados úteis à prática das actividades físicas, domínios frequentemente designados como ciências de base. A simples aquisição de conhecimentos tem sido largamente posta em questão e no debate que se tem instalado em volta da dualidade de conhecimento-competência. A significação que cada estudante confere à prática pedagógica e à aprendizagem das técnicas do movimento indica bem a importância preponderante que ele atribui ao segundo aspecto.

Contudo, não nos podemos limitar unicamente ao acaso das situações vividas na vida em aula, apesar do valor da opinião dos orientadores ou supervisores devotados e competentes, para adquirir uma grande variedade de estratégias e de habilidades de ensino.

Para o formador e numa perspectiva científica, parece essencial que se possa afirmar o que é importante fazer adquirir e como fazê-lo.

Mesmo se são os estudos que tratam da aquisição das técnicas de intervenção específicas que têm fornecido os ensinamentos mais coerentes e mais facilmente aplicáveis no domínio prático, teremos de nos defender de uma visão reducionista e tecnocrática das habilidades de ensino no sentido de as integrar nas filosofias e teorias educacionais mais globais.

Estamos, também, conscientes que a formação dos professores de Educação Física constitui um domínio cujas práticas se fundamentam mais na tradição que na análise objectiva das situações. Por outro lado, é raro que elas sejam submetidas a qualquer controlo experimental.

5.2.- Os Programas de Formação de Professores

Embora a estrutura das diferentes componentes dos programas de formação e a forma dos implementar possa variar, muitos programas actuais destinados aos educadores físicos podem descrever-se sob três aspectos principais: formação académica, a formação profissional e a formação no terreno, comportando esta exercícios práticos, estágios de contacto e de responsabilidade.

A Componente Académica

Neste âmbito podemos classificar como necessário, numa formação base, tudo o que os professores de Educação Física deveriam conhecer, mesmo se esses conhecimentos não forem directa e imediatamente transferíveis para a prática quotidiana.

O currículo de formação dos especialistas de Educação Física comporta um conjunto de matérias consideradas como indispensáveis à prática reflectida da profissão.

Os programas universitários de formação apresentam uma variedade de títulos e conteúdos; contudo, é preciso notar que esta variedade se situa, muitas vezes, num nível puramente académico.

A Componente de preparação profissional: Conhecimentos e competências

Em Educação Física, contrariamente a muitas outras disciplinas ensinadas em aula, uma grande parte dos conhecimentos do professor não são destinados a ser

transmitidos. Eles servem para escolher os meios de acção judiciousa, para adaptá-los aos alunos, para lhes permitir intervenções significativas.

Neste domínio da formação pedagógica podemos caracterizar os programas tradicionais como uma acumulação de conhecimentos com a esperança de que estes se transformem em competências no momento em que o professor seja confrontado com a realidade quotidiana da aula.

Poderemos considerar que esta componente constitui uma ciência aplicada a partir da qual derivam numerosas questões de diagnóstico ou de solução de problemas.

A Experiência de Terreno

Esta componente é centrada essencialmente sobre as competências e atitudes que concerne ao serviço de assegurar a um “cliente” (aluno, desportista, adulto empenhado num programa de lazer, de preparação da condição física ou, ainda, de revalidação) pondo em prática os conhecimentos fundamentais e aplicados.

O processo de supervisão pedagógica, quer se situe nas situações simplificadas ou no estágio de pratica pedagógica, constitui um dos factores de importância fundamental na formação dos professores. Contudo, fornece amplas possibilidades de prática não constitui uma condição suficiente. Conceptualizar as suas experiencias, desenvolver conhecimentos relativos ao contexto de ensino e com os quais o estudante chega às experiencias de terreno, assim como desenvolver um quadro teórico que permita ao formador analisar e avaliar os esforços e as práticas pedagógicas dos estudantes, representam condições essenciais de sucesso.

O sucesso de todo o programa depende muito da coordenação e da articulação das três componentes faladas anteriormente: teórica ou académica, preparação profissional e formação no terreno.

Processo de Formação

Geralmente, a uma formação profissional de qualidade devem atribuir-se várias missões a fim de que o professor:

- Contribua ajudando os alunos nas suas aprendizagens;
- Esteja empenhado num processo de aperfeiçoamento pessoal na base de uma reflexão contínua sobre a sua própria acção pedagógica.

5.3.- Formação Contínua de Professores

A formação contínua de professores parece ser portadora de uma complexidade acrescida, relativamente à formação de outros grupos profissionais. A racionalidade que está subjacente às relações que se têm estabelecido entre o mundo do trabalho e o mundo da formação condicionam não só os modos de formação dos professores como também o sentido da sua actividade profissional. O professor assume um duplo papel no sistema de formação, o de formando e o de formador, embora assumidos em tempos e espaços institucionalmente distintos.

A formação de professores, é exemplo do que acontecia com outros grupos profissionais, era pensada unicamente na dimensão de qualificação inicial que capacitaria para o futuro desempenho na docência. A investigação educativa

destinava-se a produzir o saber necessário para uma planificação racional do sistema de ensino.

A formação contínua de professores esboçou-se numa lógica carencialista e segundo o pressuposto de que um bom professor é aquele que detém os conhecimentos científicos a transmitir aos alunos, mas que também tem de dominar as técnicas eficazes para assegurar essa transmissão (Pereira, 2001).

6.- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar algumas técnicas, para as transmitir a uma classe, e, ter um bom relacionamento com os alunos.

Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional, tem de ser capaz de conceber projectos e artefactos, nomeadamente, aulas e materiais de ensino. Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas — tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade.

Constatamos com a realização deste trabalho, que apesar de tanto se falar de inclusão/ integração de alunos com “Necessidades Educativas Especiais (NEE)”, e, inclusive, existirem em Portugal, leis que expressam claramente a responsabilidade das escolas no acolhimento dos alunos com NEE, ao observarmos os planos curriculares das Universidades (FMH, INUAF e UALG), denota-se que apenas na Faculdade de Motricidade Humana existe uma disciplina com 3 ECTS, dedicada à área da Educação Especial, ou seja, na formação inicial de professores de educação física é muito reduzida ou inexistente a vertente de aprendizagem relacionada com alunos com algum tipo de incapacidade.

Nas escolas portuguesas é frequente encontrar crianças com incapacidades na maioria das turmas, logo, a falta de formação nesta área dos professores leva-os, para o caminho mais fácil, excluir os alunos com NEE.

No entanto, este contacto com a realidade, com a qual, como profissionais nos deparamos, não deve ser o excluir perante as adversidades, mas antes encontrar um processo de inclusão, trabalhar os alunos de forma especial, minimizando as diferenças, como nos ensina a história da evolução das “Necessidades Educativas Especiais”.

O propósito principal deste estudo é alertar para a urgência de formação na área de Educação Especial, porque a actual filosofia do ensino é integradora das minorias, devendo todos os docentes serem sensibilizados para esta realidade e ensiná-los a lidar com situações distintas, cabendo, em particular aos professores de Educação Física um papel muito importante na integração de alunos que careçam de cuidados especiais, pois esta é uma aula onde podemos incluir uma adaptação activa de todos os alunos.

7.- REFERÊNCIAS

- Bairrão, J., (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Demilly, L., García, C., Gómez, A., Nóvoa, A., Popkewitz, T., Schon, D., Zeichner, K., (1995). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote & Lda.
- Dias, M., (1999). *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Felgueiras, I., (1994). As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar? Inovação.
- Fernandes, R., (1988). *Nas Origens do Ensino Especial: o primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos*. Revista da biblioteca nacional, n.º 2, 3. Lisboa.
- Fróis, J., (1997). *Anicet Fusillier um Percursor da Educação Especial Em Portugal*. Revista de Educação, VI (2). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, V., (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1.ªed..
- Gonzalez, M. T., (1981). *La Escuela Ordinaria ante el Niño con Necesidades Especiales*. Madrid: Santillana, S. A. de Ediciones Elfo.
- Morato, P., (1983). *Alguns Aspectos da Formação de Professores para a Educação Especial*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: ISEF.
- Nunes, M., (1946). *A Assistência às Crianças Anormais em Portugal*. A Criança Portuguesa, n.º 5,1.
- Patricio, M., (1987). *A Formação de Professores À Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Sociedade editora e distribuidora de livros, Lda.
- Pereira, M., (2001). *Transformação Educativa e Formação Continua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piéron, M., (1996). *Formação de Professores a Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., (1988). *Perpectiva sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação. Educação Especial e Reabilitação, n.º1*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., Silva, N., (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Gabinete Técnico da Plátano Editora.
- Warnock, M., (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty Stationery Office.

ANEXOS

INUAF - Instituto Superior Dom Afonso III

	Unidade Curricular	Créditos ECTS
1.º Ano		
1.º semestre	Cinesiologia I	7
	Fisiologia geral	7
	Introdução às Ciências da Actividade Física	7
	Estudos Práticos I	9
2.º Semestre	Cinesiologia II	7
	Fisiologia do Exercício	7
	Métodos Quantitativos I	7
	Estudos Práticos II	9
2.º Ano		
1.º semestre	Biomecânica I	7
	Psicologia do Desenvolvimento	7
	Métodos Quantitativos II	7
	Estudos Práticos III	9
2.º semestre	Biomecânica II	7
	Desenvolvimento e Adaptação Motora	7
	Técnicas de Comunicação e Expressão	7
	Estudos Práticos IV	9
3.º Ano		
1.º semestre	Sociologia das Actividades Físicas	7
	Controlo Motor e Aprendizagem	7
	Metodologia do treino I	7
	Estudos Práticos V	9
2.º semestre	Cineantropometria	6
	Psicologia das Actividades Físicas	6
	Metodologia do treino II	6
	Projecto — Investigação Aplicada	12

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

Duração	Unidade Curricular	Créditos ECTS
1.º Ano		
1.º semestre	Anatomofisiologia I	4
	Antropologia e História do Corpo	2
	Matemática	3
	Didáctica das Actividades Físicas e Desportivas I	9
	Actividade Física e Saúde Pública	3.5
	Bioquímica	3.5
	Análise do Processo Ensino-Aprendizagem	5
2.º semestre	Prevenção, Segurança e Emergência	3
	Anatomofisiologia II	4
	Cin antropometria	4
	Nutrição e Actividade Física	3
	Didáctica das Actividades Físicas e Desportivas II	11
	Estatística I	3
	Análise Sócio-Histórica da Educação	2
2.º Ano		
1.º semestre	Biomecânica	4
	Sociologia do Desporto	3
	Didáctica das Actividades Físicas e Desportivas III	10
	Controlo Motor e Aprendizagem	4
	Estatística II	3
	Fisiologia do Exercício	3.5
	Sistemática das Actividades Físicas e Desportivas	2.5
Maior em Ed. Física e Menor em Exercício e Saúde		
2.º semestre	Exercício na Saúde e Doença	4
	Desenvolvimento Motor	4
	Cinesiologia	3.5
	Didáctica das Actividades Físicas e Desportivas IV	10

	Pedagogia das Actividades Físicas e Desportivas	6
	Promoção da Saúde	2.5
Maior em Ed. Física e Menor em Treino Desportivo		
	Gestão das Organizações Desportivas	4.5
	Desenvolvimento Motor	4
2.º semestre	Cinesiologia	3.5
	Didáctica das Actividades Físicas e Desportivas IV	10
	Pedagogia das Actividades Físicas e Desportivas	6
	História do Desporto	2
3.º Ano		
Maior em Ed. Física e Menor em Exercício e Saúde		
1.º semestre	Psicologia do Exercício	3
	Aptidão Física no Jovem	3
	Teoria e Metodologia do Treino Desportivo	5
	Metodologia das Actividades Físicas	6
	Espaços e Equipamentos de Actividades Físicas e de Desporto	3
	Avaliação da Aptidão Física e Bem-Estar	4.5
	Desenvolvimento Curricular em Educação Física e Desporto	5.5
2.º semestre	Nutrição, Obesidade e Controlo do Peso	4
	Prescrição do Exercício	4
	Avaliação em Educação Física e Desporto	4.5
	Actividades de Estágio em Exercício e Saúde	10
	Necessidades Educativas Especiais	3
	Estratégias de Ensino em Educação Física e Desporto	4.5
Maior em Ed. Física e Menor em Treino Desportivo		
1.º semestre	Aptidão Física no Jovem	3
	Psicologia do Desporto	4
	Teoria e Metodologia do Treino Desportivo	5
	Estágio em Treino Desportivo I	6
	Espaços e Equipamentos de Actividades Físicas e de Desporto	3
	Fisiologia do Treino Desportivo	3.5
	Desenvolvimento Curricular em Educação Física	5.5

		e Desporto	
2.º semestre		Pedagogia do Treino Desportivo	4
		Prescrição do Exercício	4
		Avaliação em Educação Física e Desporto	4.5
		Estágio em Treino Desportivo II	10
		Necessidades Educativas Especiais	3
		Estratégias de Ensino em Educação Física e Desporto	4.5

Ualg – Universidade do Algarve

	Unidade Curricular	Créditos ECTS
--	--------------------	---------------

1.º Ano

1.º semestre		Cinesiologia I	7
		Fisiologia geral	7
		Introdução às Ciências da Actividade Física	7
		Estudos Práticos I	9

2.º Semestre		Cinesiologia II	7
		Fisiologia do Exercício	7
		Métodos Quantitativos I	7
		Estudos Práticos II	9

2.º Ano

1.º semestre		Biomecânica I	7
		Psicologia do Desenvolvimento	7
		Métodos Quantitativos II	7
		Estudos Práticos III	9

Maior em Ed. Física e Menor em Exercício e Saúde

2.º semestre		Biomecânica II	7
		Desenvolvimento e Adaptação Motora	7
		Técnicas de Comunicação e Expressão	7
		Estudos Práticos IV	9

3.º Ano**Maior em Ed. Física e Menor em Exercício e Saúde**

1.º semestre	Sociologia das Actividades Físicas	7
	Controlo Motor e Aprendizagem	7
	Metodologia do treino I	7
	Estudos Práticos V	9
2.º semestre	Cineantropometria	6
	Psicologia das Actividades Físicas	6
	Metodologia do treino II	6
	Projecto — Investigação Aplicada	12

UALG – Universidade do Algarve

Duração	Unidade Curricular	Créditos ECTS
1.º Ano		
1.º semestre	Anatomofisiologia	6
	Introdução à Gestão do Desporto	4
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	5
	Análise de Dados e Estatística	4
	Bioquímica	5
	Actividades Físicas e Desportivas I	6
2.º semestre	Cinesiologia	5
	Controlo Motor e Aprendizagem	5
	Fisiologia do Esforço	5
	Biomecânica	5
	Sociologia do Desporto	4
	Actividades Físicas e Desportivas II	6
2.º Ano		
1.º semestre	Pedagogia do Desporto	5
	Prevenção, Segurança e Emergência	5
	Psicologia da Actividade Física e de Desporto	5
	Metodologia das Actividades Físicas e Desportivas I	5

	Teoria Geral do Treino Desportivo	5
	Opção I (Língua Estrangeira)	5
UALG		
2.º semestre	Prescrição da Actividade Física e Desporto I	5
	Motricidade Infantil	5
	Animação Desportiva	5
	Metodologia das Actividades Físicas e Desportivas II	5
	Metodologia do Treino Desportivo	5
	Opção II (Língua Estrangeira)	5
UALG		
3.º Ano		
UALG		
1.º semestre	Organização e Desenvolvimento do Desporto	5
	Prescrição da Actividade Física e Desporto II	5
	Desporto, Lazer e Turismo	5
	Estágio I	10
	Opção III	5
2.º semestre	Gestão de Projectos Desportivos	5
	Estágio II	20
	Opção IV	5