

LUIZ SEABRA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
ENTENDER PARA ATENDER**

**PHYSICAL EDUCATION AND EDUCATIONAL INCLUSION:
UNDERSTANDING TO ATTEND**

**Campinas
2012**

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

LUIZ SEABRA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
ENTENDER PARA ATENDER**

Orientador: Professor Dr. Paulo Ferreira de Araújo

**PHYSICAL EDUCATION AND EDUCATIONAL INCLUSION:
UNDERSTANDING TO ATTEND**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração: Atividade Física Adaptação e Saúde.

Doctorate thesis presented to the PostGraduation Programme of the School of Physical Education of University of Campinas to obtain the Ph.D grade in Physical Education. Concentration area: Health Adaption and Physical Activity.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO LUIZ SEABRA JÚNIOR E
ORIENTADO PELO PROF. DR. PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

Assinatura do Orientador



**Campinas
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

Se11e Seabra Júnior, Luiz, 1960-
Educação física e inclusão educacional: entender
para atender / Luiz Seabra Júnior. – Campinas, SP:
[s.n], 2012.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física. 2. Inclusão em educação. 3.. I. Araújo,
Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital:

Título em inglês: Physical education and educational inclusion:
understanding to attend.

Palavras-chaves em inglês:

Physical education

Educational inclusion

Special Educational Needs

Área de Concentração: Atividade Física Adaptação e Saúde

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Paulo Ferreira de Araújo [orientador]

José Luiz Rodrigues

Suraya Cristina Darido

Rita de Fátima da Silva

Decio Roberto Calegari

Data da defesa: 26-10-2012

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof.º Dr.º Paulo Ferreira de Araújo



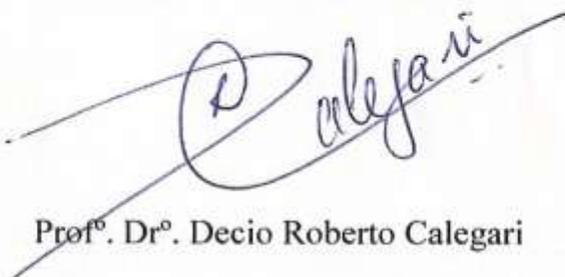
Prof.º Dr.º José Luiz Rodrigues



Prof.ª Dr.ª Suraya Cristina Darido



Prof.ª Dr.ª Rita de Fátima da Silva



Prof.º Dr.º Decio Roberto Calegari

DEDICATÓRIA

“Convivência”

“A arte de conviver, não está na aceitação total das coisas do outro e sim nos compartilhamentos, pois isso nos dá o verdadeiro sentido do grau de envolvimento”.

(Paulo Araújo)

Dedico e compartilho a alegria e a emoção dessa conquista àqueles que me acompanharam ao longo destes anos.

Aos meus pais: Luiz Seabra (in memorian) e Alice de Lourdes Moreira Seabra (in memorian) pela educação, pelos estudos e por dedicarem, grande parte de suas vidas, à felicidade da minha.

A minha irmã: Rita de Cássia Seabra, pelo reencontro de nossa amizade e pela dedicação no cuidado à nossos pais, na minha ausência.

A minha filha Giovana Rodrigues Seabra, pelo seu carinho, pelo seu amor, pelos almoços, pelas risadas, pelas madrugadas acordado, pela paciência e compreensão nos longos períodos de ausência.

AGRADECIMENTOS

Os amigos são próprios de fases: os da rua, dos tempos de escola, da faculdade, os do futebol, do emprego, dos cursos, da academia, dos bares. Quantas juras foram feitas em bares a amigos! Todos significativos em cada etapa de nossa vida. Podem não estar conosco diariamente, mas estão em nossa personalidade, em nossa mente, determinando, de modo imperceptível, as nossas atitudes, fazendo-nos saber quem somos. Amigo é o que fica depois da tempestade. É o que a tempo não apaga e o que alma reconhece. É a serenidade e a alegria de sua presença, mesmo na sua ausência.

(Texto adaptado de Fabrício Carpinejar por Luiz Seabra Junior)

Os nossos agradecimentos e reconhecimentos são dirigidos a todas as pessoas e instituições que direta ou indiretamente, participaram, apoiaram e colaboraram, em diferentes momentos e de maneiras diferentes, no desenvolvimento do presente estudo, sem, as quais, a sua realização não teria sido possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo, pela oportunidade, acolhimento, disponibilidade e paciência incansável, pelas orientações seguras, pelo diálogo franco, pelo encorajamento, muitas vezes, transcendendo o campo acadêmico com sua amizade.

A Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, a Profa Dra. Rita de Fátima da Silva, ao Prof. Dr. José Luiz Rodrigues, ao Prof. Dr. Décio Calegari, pelo aceite na composição da banca e pelas valiosas, pontuais e ‘carinhosas’ contribuições ao trabalho.

Aos meus professores das disciplinas no programa de Pós-Graduação: Profa. Dra. Carmem Lucia Soares, Profa. Dra. Heloisa H. Baldy dos Reis, Prof. Dr. Miguel de Arruda., Prof. Dr. José Irineu Gorla, por mostrarem, ao longo desse caminho, como aprender e a encontrar as direções.

Aos Professores: Profa. Dra. Andréa Michele Freudenheim, Prof. Dr. Go Tani, Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz, Prof. M. Luiz Sanches Neto, Prof. M. Eduardo Carreiro, pelo despertar, pelo apoio na formação continuada e pelo incentivo na busca constante do conhecimento.

Uma lembrança muito especial ao amigo Prof. M. Maurício Aníbal Delgado (in memoriam), pelas oportunidades profissionais, pelos risos, pelas discussões acadêmicas, discussões legislativas, discussões pessoais e principalmente pelos gratificantes e inesquecíveis anos de convivência.

A Silvana Ferratone, pelo seu incentivo e apoio, pelo carinho e respeito intensamente dispensados ao longo dos anos de convivência.

A Márcia, Regina e Ana Cláudia, pelos momentos de descontração e amizade em que tantas vezes me ouviram dizer “estou terminando de escrever”...

Às companheiras de discussão Profa. Dra. Josiane Filus, Profa. Drd. Marina, Salerno que em momentos pontuais nos socorreram com efetivas ações.

Aos meus amigos professores do Unipinhal e da FAJ que os faço representados pelos professores coordenadores e amigos Prof. M. Luiz Marcelo Ribeiro da Luz e Profa. M. Beatriz Leme Passos Carvalho (Bia). Agradecimentos especiais a ambos.

Ao Colégio Técnico de Campinas – COTUCA, aos colegas professores e funcionários que os faço representar e estender meus agradecimentos por intermédio das Professoras Teresa Celina Meloni Rosa, Ângela Salvucci e do Prof. Alan César Ikuo Yamamoto. Muito Obrigado.

A Mariângela Cristina Padovani Bartier, secretária da Direção da FEF, pela cordialidade de sempre e pelos encaixes na agenda do Prof. Paulo.

A secretaria de Pós-Graduação: Simone Malfatti Ganade Ide, Maria Auxiliadora Mariano e Selvino Frigo por nos socorrerem nas horas de dificuldade e pelo tratamento, sempre cordial, nas informações e orientações.

A Professora Sueli Henrique pela lembrança constante no cumprimento dos prazos e metas, pelo carinho, apoio e incentivo sempre pontuais.

Aos professores de Educação Física da Secretaria de Educação de Hortolândia pela colaboração e disponibilidade no estudo.

Ao grupo de amigos e professores do LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – UNESP – RC, coordenado pela Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, pelo acolhimento, carinho, amizade, respeito, pelos valiosos momentos de discussão e produção acadêmica.

Aos amigos André, Anael, Lalá e Rodrigo com os quais compartilhei carona para as reuniões do LETPEF, obrigado pelos momentos de descontração, risos, pelas histórias e discussões “não acadêmicas” e também pelas discussões acadêmicas ‘off line’.

Aos meus amigos e amigas: em mais essa etapa conquistada, quero externar minha gratidão e carinho para com aqueles(as) que dividem e dividiram comigo minhas angústias, medos e também conquistas. Nesse momento, minha intenção é demonstrar o quanto os amigos são importantes e pensando que certamente serei traído pela minha memória, peço-lhes a compreensão por não explicitar o nome de todos(as), mas que, certamente, os(as) tenho na mais profunda admiração carinho e respeito. MUITO OBRIGADO.

SEABRA Jr., Luiz. **EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: Entender para Atender**. 2012. 220f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RESUMO

A partir dos apontamentos e orientações advindas das organizações internacionais, principalmente ONU e UNESCO, é possível perceber em vários países o crescente desenvolvimento de políticas públicas, mesmo que em tempos e formas diferentes, voltadas para as questões da desigualdade, da segregação e da exclusão, em diversos campos e dimensões da sociedade, destacando-se a educação escolarizada e a perspectiva da inclusão. Embora o panorama legal seja favorável e no campo teórico já tenhamos produção quantitativa e qualitativamente considerável, quando se discute a temática da inclusão educacional, o cenário atual que se apresenta ainda é coberto de ações descontextualizadas e de insegurança, sobretudo no campo da intervenção. Estas ações parecem ser mediadas pela representação e pela percepção que os professores têm acerca do tema e por questões de formação profissional de pouca qualidade, o que pode influenciar direta ou indiretamente o processo ensino-aprendizagem, resultando em desacordos entre entendimento e atendimento no processo da inclusão. Como consequência destes desacordos, contrariando as expectativas iniciais, o paradoxo da inclusão/exclusão tem se tornado mais evidente e até mais frequente no ambiente escolar, na medida em que os alunos com necessidades educacionais especiais chegam às classes comuns no denominado ensino regular. A partir deste cenário os objetivos do presente estudo foram identificar e analisar que procedimentos, estratégias e conteúdos estão presentes na prática pedagógica dos professores nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, no que se refere a uma educação física para todos; Identificar as representações que os professores de Educação Física têm acerca da inclusão e desta para com a Educação Física na escola; Identificar as necessidades e inquietações do professor em relação ao atendimento do aluno em condição de deficiência nas salas regulares, nas aulas de educação física. O delineamento metodológico seguiu o modelo de pesquisa qualitativa de cunho descritivo. O método utilizado para coleta de dados foi composto por questionário com questões fechadas e entrevista pelo método de Grupo Focal. Os resultados apontaram ações e práticas pedagógicas com vários pontos de desacordo em relação à proposta da inclusão; Tendência de relacionar de forma direta inclusão à deficiência; Tendência de entendimento ainda baseado no paradigma médico; Maior facilidade no atendimento da deficiência física em relação a intelectual; Necessidade e expectativa dos professores por formação continuada e apoio pedagógico especializado.

Palavras-Chave: Educação Física; Inclusão Educacional; Necessidades Educacionais Especiais.

SEABRA Jr., Luiz. **PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION EDUCATION: Understanding to Attend**. 2012. 220f. Thesis (Doctorate in Physical Education) - School of Physical Education. State University of Campinas, Campinas, 2012.

ABSTRACT

From the notes and guidelines resulting from international organizations, especially UN and UNESCO, it is possible to realize in many countries the growing development of public policies, even in times and different ways, focused on the issues of inequality, segregation and exclusion, in various fields and dimensions of the society, highlighting the education teacher training and the perspective of inclusion. Although the legal landscape is favorable and in the theoretical field we have quantitative production and qualitatively considerable, when discussing the topic of educational inclusion, the current scenario is still covered in shares non sequitur and insecurity, particularly in the field of intervention. These actions seem to be mediated by representation and by the perception that teachers have about the topic and by vocational training matters of poor quality, which can influence directly or indirectly the teaching-learning process, resulting in disagreements between understanding and care in the inclusion process. As a result of these disagreements, contrary to initial expectations, the paradox of inclusion/exclusion has become more evident and even more frequent in the school environment, in that the students with special educational needs reach the common classes, called in regular education. From this scenario objectives of this study were to identify and analyze procedures, strategies and content are present in the pedagogical practice of teachers in physical education classes in schools, with regard to a physical education for all; identify the representations that physical Education teachers have about inclusion and this towards physical education at school; Identify the needs and concerns of teachers in relation to student attendance on condition of disabilities in regular classrooms in physical education classes. The methodological design modeled after a descriptive qualitative research. The method used for data collection consisted of closed questions and the interview method Focus Group. The results indicated actions and pedagogical practices with several points of disagreement with the proposal of inclusion; Trend relate to disability inclusion; Trend of understanding still based medical paradigm; Difficulty in meeting the intellectual disability; need and expectation of continuing education for teachers and specialized educational support.

KeyWords: Physical Education; Educational inclusion; Special Educational Needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cronologia dos fatos.....	84
Figura 2 - Marcadores do movimento da inclusão educacional.....	85
Figura 3 - Inter-relação legislação/entendimento/ações/atendimento.....	106
Figura 4 - Esquema de interação professor/aluno/ambiente.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos.....	138
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos - Grupo Focal.....	144
Quadro 3 - Frequência dos conteúdos desenvolvidos nas aulas.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Procedimentos metodológicos - metodologia/estilos de ensino, utilizados pelos professores, nas aulas de Educação Física.....	149
Gráfico 2 - Porcentagem da ação pedagógica do professor nas aulas de Educação Física.....	156
..	
Gráfico 3 - Identificação e reconhecimento das abordagens da Educação Física pelos professores do estudo.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AAHPERD	American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIER	Centro Integrado de Reabilitação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Educação Física Adaptada
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPS	Organização Pan-Americana de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANESP	Plano Nacional de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA.....	35
2.1 Do abandono ao acolhimento, da deficiência à diversidade: o caminho da inclusão pelo mundo.....	36
2.2 Os caminhos da inclusão no Brasil.....	64
3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: O DESAFIO DA ESCOLA.....	87
3.1 Localizando e entendendo os desafios.....	89
3.2 Inclusão, exclusão e deficiência: significados, relações e contextos.....	96
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA AO ALCANCE DE TODOS: ENTENDENDO O CONTEXTO.....	107
4.1 Sobre a Educação Física Adaptada	114
4.2 Sobre a Educação Física Escolar e suas abordagens	121
4.3 As Propostas e Abordagens Pedagógicas da Educação Física diante da Inclusão: diferentes leituras para os mesmos fins.....	123
5 METODOLOGIA.....	135
5.1 Tipo de pesquisa.....	135
5.2 Universo da pesquisa.....	136
5.3 População e amostra.....	137
5.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	138
5.5 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados.....	138
5.6 Etapas do processo investigativo.....	139
5.6.1 1ª etapa.....	139
5.6.2 2ª etapa.....	141
5.7 Análise e tratamento dos dados.....	145
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	147
6.1 O entorno da inclusão educacional e da educação física escolar.....	148
6.2 Dificuldades, necessidades e aceitação.....	166
6.3 Conhecimento, formação e preparação profissional.....	173
6.4 Estrutura e apoio pedagógico: socorrer e ser socorrido.....	178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIÁLOGO DO QUE LEMOS, OUVIMOS E SENTIMOS.....	183

REFERÊNCIAS.....	191
ANEXO A Identificação do professor participante.....	213
ANEXO B Questões metodológicas do professor de educação física.....	215
ANEXO C Guia de temas (roteiro) para grupo de foco.....	217
ANEXO D Termo de consentimento livre e esclarecido.....	219

*O que vejo, nem sempre é o que é!
O que eu gostaria de ver nem sempre é possível!
Mas o que eu quero ver depende primeiramente de minhas ações.
(PAULO ARAÚJO, [2000?])*

1 INTRODUÇÃO

O intuito dos apontamentos e orientações advindas das organizações internacionais, principalmente ONU e UNESCO, têm por finalidade sensibilizar os dirigentes das nações para questões que envolvem os direitos e deveres no campo do desenvolvimento humano. Saúde, educação, equiparação de oportunidades, respeito à vida e a diversidade, responsabilidade no campo social, saneamento básico, violência, exploração no campo de trabalho, entre outras necessidades, estão presentes, quantificados e qualificados, em diversas cartas, diversos manifestos, declarações e outros documentos internacionais e nacionais. Reconhecidamente, tais documentos causaram modificações importantes nas políticas públicas, em diferentes sistemas políticos, nos mais diferentes campos, principalmente naqueles países denominados ‘em desenvolvimento’, uma vez que estas orientações recaem sobre as legislações subsequentes, específicas de cada País, seus Estados e Municípios, contribuindo assim para mobilizá-los nas mudanças e adequações necessárias. Entretanto, considerando o tempo decorrido desde a primeira iniciativa, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, somos levados a reconhecer que o ato de detectar um problema e fazer os apontamentos iniciais não asseguram as mudanças necessárias, tão pouco resultam no impacto desejado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) pode ser considerada o ponto de partida, o marco divisório na direção de se possibilitar mudanças das práticas excludentes, principalmente no campo das relações sociais. Pode-se observar que as discussões advindas deste documento resultaram em diferentes movimentos sociais e políticos, com influências significativas no campo educacional, mais especificamente acerca da temática central que envolve o presente estudo (a pessoa com deficiência e a inclusão).

A partir deste contexto, é possível perceber em vários países o crescente desenvolvimento de políticas públicas, mesmo que em tempos e formas diferentes, voltadas para as questões da desigualdade, da segregação e da exclusão, nos diversos campos e dimensões da sociedade (étnica, gênero, econômica, cultura, educação, esporte, entre outros).

Este “novo” enfoque nas políticas governamentais ganha força, efetivamente, a partir das orientações presentes nos documentos internacionais como Declaração de Jomtien - Tailândia (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), Convenção de Guatemala (UNESCO,1999), Declaração de Montreal (UNESCO, 2001) e Unesco (2008). No Brasil, no que se refere a legislação e documentos nacionais, pode-se destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

Assim como outros países da América do Sul, o Brasil é signatário destes documentos, acordos e compromissos políticos internacionais, no sentido de desenvolver políticas públicas de inclusão social. Dos princípios e diretrizes apontados pelos documentos internacionais e nacionais no campo da Educação e em específico da Educação Especial, o que se percebe na prática ainda é um distanciamento de ações efetivas que garantam de fato a inclusão quer sejam de pessoas com deficiência ou não nas salas de aula denominadas regulares.

Declarada como “direito de todos” pelos documentos acima citados, a educação tem sido apontada como item essencial, entre todos os direitos sociais, ao Estado Democrático de Direito e elemento fundamental na construção da cidadania e dignidade da pessoa humana, na perspectiva de combate a pobreza, combate a marginalização e as desigualdades sociais e quaisquer outras formas de discriminação (conforme artigo 3º da Constituição Federal).

Principalmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, o discurso acerca da temática da inclusão/exclusão, no campo da educação, tem se intensificado e se efetivado, resultando na desconstrução e/ou reconstrução de algumas convicções, causando modificações na forma de entender e atender aqueles que chegam à escola, no que se refere a sua inserção, permanência e oportunidades de aprendizagem, o que nos sugere, também, a construção de novas perspectivas. O ideário da educação inclusiva passa a adquirir corpo e forma.

Historicamente e em uma sequência cronológica semelhante (década de 1980 e década de 1990) a Educação Física também viveu seus momentos de desconstrução e

reconstrução acompanhando, paralelamente, o percurso de construção da concepção da educação inclusiva. Propostas e abordagens pedagógicas da Educação Física voltadas para o ambiente escolar foram produzidas; reestruturação nos currículos dos cursos de formação profissional, incluindo disciplinas (Educação Física Adaptada, Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais, Atividade Motora Adaptada) que pudessem abordar diretamente a inclusão. Neste contexto de construção, é certo afirmarmos que as discussões decorrentes deste período significaram um avanço em várias dimensões, em que a diversidade e a não exclusão apareceram como pontos de interesse, principalmente nas abordagens críticas da Educação Física, sobretudo no ambiente escolar. Todavia, Educação e Educação Física, ainda não tem dialogado o suficiente para estabelecerem e esclarecerem pontos de convergência, no campo do entendimento (conceitual, metodológico e político) em relação à inclusão, que pudessem resultar em mudanças significativas no aspecto qualitativo das práticas pedagógicas (atendimento), na perspectiva de uma Educação Física Escolar que estivesse efetivamente ao alcance de todos.

O entendimento acerca da temática da diversidade, muitas vezes distorcido pelo discurso da universalidade, acabou por se constituir em contradição e desigualdade no contexto escolar. Em outras palavras, aqueles que fogem ao padrão socialmente instituído, quer seja por situação cultural, estética, de gênero e, sobretudo por diferenciações em suas habilidades cognitivas e motoras, são estigmatizados e tratados como “diferentes” e até “piores”. Em algumas situações, a diversidade, levada para o campo dos conteúdos da educação física, foi entendida como orientação para a ampliação dos conteúdos da área ou em outras palavras, entendeu-se diversidade como diversificação.

Decorrente deste contexto, outro aspecto que chama nossa atenção diz respeito às relações estabelecidas entre inclusão e a pessoa em condição de deficiência. De maneira geral, de acordo com nossa leitura de diferentes propostas e documentos, exceto PCNs (BRASIL 1997) e Abordagem Sistêmica (BETTI, 1991) observamos que ainda parece existir uma tendência de se estabelecer a associação de temas como inclusão e necessidades especiais unicamente à pessoa em condição de deficiência. Este olhar para a deficiência e para a diferença do outro, em geral, se dá fundamentalmente sob a ótica biológica. Esta ótica é a da estética, do padrão de corpo, de comportamento, do movimento padronizado, entre outros, que pode ser observado, comparado e categorizado, ou seja, na diferença ou na deficiência que se revela aparente, que pode ser observada, estabelecendo-se, mesmo que veladamente, critérios de pertença e de não pertença a

um grupo ou sociedade. Especificamente nestes casos, considerando todo processo histórico educacional, cultural e social fundamentado na relação do que é “norma” ou normal e anormal, a pessoa “diferente” ou em condição de deficiência, segundo idéias de Marques e Marques (2003), passa a ser tratada como uma pessoa fragilizada, doente, sempre necessitada de assistência, o que por vezes gera um sentimento de pena. Esta representação equivocada parece causar certas distorções no entendimento do processo inclusivo, no ambiente escolar, podendo levar a ações pedagógicas que chamem a atenção somente para “as diferenças”, ou, por outro lado, ignorando que elas devam ser levadas em consideração. Este tipo de representação vem influenciando diretamente no atendimento e nas ações dos professores quanto às aulas de Educação Física no ambiente escolar. Neste processo, conforme Brasil (s/d) o que se percebe é a igualdade descaracterizando e a diferença inferiorizando, e nos dois casos a exclusão tem sido o resultado.

Neste período de ‘arranjos’, ‘reforma’ e ‘construção’, no campo das políticas públicas educacionais no que se refere ao direito e acesso de todos à educação, algumas expressões – ‘inclusiva’, ‘para todos’, ‘multicultural’, ‘adaptada’, ‘necessidades especiais’ – conforme aponta Garcia (2004), passaram a adjetivar a Educação Escolarizada e conseqüentemente a Educação Física. Em geral, essa adjetivação parece estar atrelada ao entendimento, aparentemente simplista, de que incluir é a forma de superar a exclusão. Por esta perspectiva, a inclusão que se daria no ambiente escolar, seria por si só, a garantia de uma inclusão social posterior, fazendo da escola um veículo de equalização social (GARCIA, 2004). O que nos parece deste contexto é uma maquiagem da concepção de integração, até bem elaborada, para os dias de hoje.

Como podemos observar, quando se discute a temática da inclusão, o cenário atual que se apresenta ainda é coberto de ações descontextualizadas e de insegurança por parte dos profissionais da educação, seja no campo das teorias, seja no campo da intervenção, resultando em desacordos entre entendimento e atendimento, que por consequência estende-se para além dos muros da escola.

O que temos notado deste cenário e como consequência destes desacordos, contrariando as expectativas iniciais, é que o paradoxo da inclusão/exclusão tem se tornado mais evidente e mais frequente no ambiente escolar. Esta evidência e frequência parecem estar relacionadas com os mecanismos e aos padrões de normalidade (corporal, de movimento e intelectual) aos quais estamos cultural, social e historicamente submetidos. Entendendo que inclusão e exclusão são duas faces de uma mesma moeda, discutir mecanismos para viabilizar a

inclusão escolar significa, primeiro, admitir a lógica interna e veladamente excludente presente nos atuais modelos de organização escolar, curricular e das práticas pedagógicas que se querem modificar.

Nesse sentido, ao entendermos a escola como um dos principais espaços para a disseminação do processo inclusivo, parece-nos importante também considerar alguns aspectos sobre o ambiente escolar. Estas considerações não se referem somente às suas dimensões arquitetônicas, às adequações técnicas e de engenharia, mas, sobretudo, referem-se às suas dimensões atitudinais, às competências humanas, às representações, atitudes e percepções do professor acerca da inclusão e da deficiência. No que se refere especificamente a este estudo, torna-se necessário evidenciar, considerar e estender estas relações à área da Educação Física Escolar e as possíveis implicações destes aspectos na prática pedagógica atual em tempos de inclusão.

As políticas públicas educacionais brasileiras vigentes, na qual a inclusão é decretada por lei, advinda de documentos e propostas internacionais que perspectivam uma educação para todos, reconhecidamente tem dirigido seu olhar às diferenças, desde a pessoa em condição de deficiência até a sobredotação. Historicamente segregadas em instituições e salas especialmente construídas para seu atendimento, esta parcela da população escolar, conquistou, pelo menos ‘de direito’, a possibilidade de ser incluída em espaços e ambientes pedagógicos não segregadores e de ter acesso ao sistema regular de ensino.

Embora as Políticas Públicas de Inclusão possam contemplar o atendimento da pessoa com necessidades especiais no sistema regular de ensino, torna-se necessário um olhar atento a amplitude e às entrelinhas das propostas políticas sob o discurso da igualdade. Quando a legislação indica a garantia do atendimento aos alunos ‘com deficiência’, via atendimento educacional especializado, frequentarem as escolas/ salas regulares mantém-se ainda uma porta aberta a ambientes educacionais segregadores sem os devidos recursos que permitam a permanência de alunos com outras necessidades especiais, não tão aparentes, no ambiente escolar e conseqüentemente com práticas pedagógicas não dirigidas a inclusão, podendo resultar ou dar continuidade a um sistema ‘paralelo’ de ensino. O direito de acesso, as condições de permanência, a participação e as possibilidades de sucesso, são mecanismos, da educação e da inclusão que devem estar ao alcance de todos os alunos, não somente daqueles em condição de deficiência. Estas ‘engrenagens’ que compõem o mecanismo da inclusão devem ter suas

superfícies de contato cuidadosamente moldadas a fim de gerar movimento, com um determinado fim específico - educação ao alcance de todos - o que nos parece ainda necessitar de ajustes.

A perspectiva da inclusão é ampla e abrange, em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares. Entendemos que, quando falamos em inclusão em necessidades especiais, em diversidade, no campo da Educação Escolarizada, na qual também está inserida a Educação Física, devemos considerar que esta opção nos remete a uma série de abordagens, com suas respectivas metodologias e estratégias de ensino, e que cada uma delas pode abranger uma população diferente. Assim, acreditamos que além do acesso às aulas, as condições de permanência deste aluno, sua efetiva participação e sua perspectiva de sucesso, se potencializam, também, a partir das práticas pedagógicas a que este estará sujeito. Portanto, inclusão não deve tratar ou somente ser entendida como forma de atendimento de um grupo específico, por exemplo, pessoas em condição de deficiência, visto que esta não é a única parcela da população que é excluída. Se assim for, estaremos reforçando uma segregação já existente.

Quanto à participação e prática pedagógica do professor neste processo, Carvalho (1999) aponta que a atuação do profissional, em situação de ações inclusivas reflete no mínimo o princípio da não-exclusão e não segregação. Em geral, ao adotar esta prática, o professor, mesmo que de forma não intencional ou não planejada, valoriza as trocas interativas na relação professor-aluno e entre colegas, com valorização da auto-imagem e auto-estima, dando ao aluno possibilidades de participação e sucesso na execução das tarefas e atividades propostas. Por outro lado, o mesmo autor observou que aquele profissional que não parte do princípio mínimo da não exclusão, apresenta na sua prática pedagógica, dificuldade para promover trocas interativas entre professor-aluno e aluno-aluno criando muitas vezes um velado ambiente de segregação, propiciando e validando o distanciamento do aluno, esteja ele em condição de deficiência ou não, das aulas. Em geral, este profissional, aponta para o fato de não ter este conhecimento ou considera-se desprovido de conhecimento suficiente para planejar e intervir no ambiente da diversidade e com as diferenças, sobretudo no caso de alunos em condição de deficiência. Acreditamos que esta dificuldade está expressa e se revela desde a seleção dos conteúdos de ensino até a forma de como desenvolvê-los nas aulas.

Quanto a esta questão da prática e perfil profissional, Rangel-Betti (2001) e Arroyo (2001) partem do pressuposto que a prática do professor é fundamentada e evidenciada a partir de um conjunto de conhecimentos advindos de sua formação e experiência profissional, mas

também marcada por seus valores, crenças, representações, atitudes e sua história de vida, sendo que estes têm sido fatores que interferem de forma decisiva, conforme apontam Lima (1993) Camisão (2004) Tessaro (2004, 2005) Gomes e Rey (2007). No mesmo sentido, Pedrinelli (2002) aponta que diferentes perfis profissionais, evidenciam diferentes características em relação à convivência com a diferença, com a diversidade. Assim, considerando e partindo do contexto até aqui exposto, bem como do entendimento da realidade social e histórica, de desigualdade, em que foram fundamentadas e constituídas e estão inseridas as instituições escolares, incluindo-se aspectos de formação profissional, nos vemos diante das seguintes questões: Como pensar em práticas pedagógicas inclusivas em um contexto educacional excludente? Quais procedimentos e conteúdos estão presentes nas práticas pedagógicas do professor de educação física, na perspectiva de uma educação física para todos? Qual o entendimento, sentidos e significados são atribuídos pelo professor à inclusão na educação física escolar? Quais as necessidades e inquietações do professor acerca de sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão e do atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais?

Partindo de nossas próprias inquietações, bem como percebendo ainda a presença de desacordos entre o discurso e as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, no que se refere à Educação Física para todos, as questões que exploramos no presente trabalho são:

- A existência de uma lacuna na formação inicial dos professores para práticas pedagógicas inclusivas;
- Não há um consenso por parte dos profissionais da escola, no caso deste estudo, especificamente dos professores de educação física, um entendimento claro acerca da inclusão educacional, no que se refere à perspectiva de uma escola para todos;
- Ações e práticas pedagógicas inclusivas estão vinculadas a representação e atitude que os professores têm acerca da inclusão na educação física escolar.

Adotamos como definição de “representação”, de acordo com Ferreira (1999) e Houaiss (2001), a reprodução daquilo que se pensa; exposição escrita ou oral de motivos, razões e queixas; crenças, idéias, conceito ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa. Para a definição de “atitude”, adotamos o posicionamento de Lima (1993) e Verdugo, Jerano e Arias (1995), como sendo uma “ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações em face de determinados tipos de situações sociais”. Assim, a partir desse referencial entendemos que a representação e a atitude que se tem acerca da inclusão educacional pode influenciar de

forma direta ou indireta a predisposição com que se procura resolver as dificuldades que se apresentam com interferência no acesso ao processo ensino-aprendizagem. Essa influência pode resultar em ações ou práticas pedagógicas não favoráveis a inclusão e por vezes, não propositadamente, até excludentes.

É a partir deste cenário que se dá nosso foco e ambiente de análise. Assim, os objetivos do presente estudo, tendo como referencia os Princípios da Educação Inclusiva, organizados e rediscutidos a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são:

- 1 Identificar as representações e atitudes que os professores de Educação Física têm acerca da inclusão e desta com a Educação Física Escolar.
- 2 Identificar e refletir acerca dos procedimentos e conteúdos presentes nas práticas pedagógicas, nas aulas de Educação Física Escolar, na perspectiva inclusiva
- 3 Identificar as necessidades e inquietações do professor em relação à participação da pessoa com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares de Educação Física.

A justificativa de nosso interesse no presente estudo parte inicialmente de nossas próprias experiências pessoal e profissional. Ao longo destes cinquenta e um anos de vida, quarenta dos quais divididos entre ator e autor, no campo, na quadra e em sala de aula, pudemos participar e assistir boa parte da população não poder frequentar escolas, ou mesmo lá estando presente, foi, é, ou sente-se discriminada, por diferentes fatores. Ao recorrer à memória, enquanto aluno na educação básica e de formação acadêmica, pudemos facilmente resgatar muitas fases de ser e sentir-me incluso bem como de ser e sentir-me excluído. Também não posso negar, influenciado pela minha formação profissional, ter sido, por um tempo, agente de exclusão ao dar mais voz e atenção aos mais habilidosos. Ainda que os tempos, obviamente, sejam outros, percebemos que o cotidiano escolar pouco mudou no que se refere à relação exclusão/inclusão daqueles alunos que apresentam comportamento, rendimento, características físicas ou habilidades motoras diferentes do padrão social e culturalmente estabelecido. Conforme estudo de Darido (2004), cerca de 30% dos alunos participantes de sua pesquisa relataram que seu professor ‘trata melhor’ os alunos que ‘jogam melhor’.

Vivemos tempos de construção e reconstrução de novas práticas, em que a legislação atual, nos seus vários documentos, mundiais e nacionais, prevê o ideário da educação para todos.

A realidade educacional e social do país requer ações que possam efetivamente transformar a escola levando-a a cumprir seu trabalho, sua função social de ensinar e educar, de forma sistematizada e sistêmica, incorporando e articulando-se a ela os parâmetros da diversidade, das diferenças, da autonomia e da cidadania. Dentro deste contexto, sob a orientação da educação inclusiva (UNESCO, Salamanca, 1994) em que as diferenças devem ser efetiva e qualitativamente tratadas pelas escolas regulares, nosso estudo se consolida e se justifica na medida em que buscamos elementos que nos dêem parâmetros para entender os desacordos e contradições existentes entre os textos legais e a implementação das ações, mediadas pelas ações dos gestores e colaboradores da escola, com foco principal na prática docente.

Estabelecer parâmetros para uma escola inclusiva ou educação inclusiva, significa, conforme as ideias de Glat *et. al.* (2006), estabelecer práticas pedagógicas, princípios curriculares que não selecionem que não classifiquem ou categorizem crianças em função de suas diferenças individuais, sejam estas diferenças quais forem. Assim, mediados pela perspectiva inclusiva, adotamos, para nossas considerações e reflexões neste estudo, um caminho, uma abordagem que não fosse o de identificar e salientar limitações e diferenças, tão pouco ignorá-las, acreditando que a Educação Física no ambiente escolar deve atender, não só de direito, mas de fato, a todos que dela participam, abandonando efetivamente a ideia de aluno padrão.

Reportando-nos às palavras de Pierucci (1999), tratar diferentemente as pessoas de modo a enfatizar suas diferenças e limitações, pode muito bem segregá-las e estigmatizá-las (dificultando suas oportunidades da sociedade) e, da mesma forma, tratar de modo igual os diferentes, sem a devida equiparação de oportunidades, pode nos deixar insensíveis a essas diferenças, e isto, uma vez mais, pode resultar em segregação e da mesma forma, barrá-los socialmente.

Quanto a terminologia utilizada no presente estudo, embora tenhamos várias discussões acerca dos diferentes termos¹ referindo-se às pessoas com alguma diferenciação (JANUZZI, 1992, CARMO, 1991, ARAÚJO 1998), adotamos no desenvolvimento desta

¹. Outras terminologias foram utilizadas ao longo do texto, de acordo com autores, referencial teórico ou documentos legais/legislação. Ex.: Pessoa Com Deficiência, Pessoa Deficiente, Pessoa em Condição de Deficiência, Portador de Necessidade Especiais, Portador de Necessidades Educativas Especiais, Pessoa com Necessidades Educativas Especiais.

pesquisa o termo ‘pessoa com necessidades educacionais especiais’². Mesmo tendo a clareza que as mudanças terminológicas utilizadas pouco tem alterado o preconceito, o entendimento e o atendimento, acreditamos que o termo aqui adotado é o que melhor representa nossas convicções e percepções, por nos referirmos e estarmos inseridos no ambiente escolar (processo educacional), bem como é coerente com nosso foco de estudo e referencial teórico incluindo-se a legislação³ configurada a partir dos anos de 1990, acerca da educação inclusiva.

É importante destacar que na adoção da terminologia Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, nos referimos a ‘necessidades especiais’ como sendo aquelas “decorrentes de qualquer desvantagem ou limitação, temporária ou permanente, considerada aparente ou não” (SEABRA JUNIOR, 2006, p. 54) que limita ou impede a pessoa de desempenhar um papel, caracterizado pela diferença entre seu rendimento e suas próprias expectativas, ou as do grupo a que pertence. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPS - E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS - CONFERÊNCIA SANITÁRIA PAN-AMERICANA, WASHINGTON, 1990).

Entendemos e defendemos também que o uso do termo ‘necessidades educacionais especiais’, amplia o olhar, o entendimento sobre as individualidades e necessidades do aluno, para além da deficiência, bem como pode trazer diferentes possibilidades de se promover recursos e atendimento especializado, para uma diversidade maior de alunos, maximizando a oportunidade de sucesso e minimizando o distanciamento e, até mesmo, a exclusão destes das aulas.

Enfatizamos, ainda, como importante ponto de reflexão acerca deste estudo que independentemente da expressão ou termo que adjective a Educação Física – ‘inclusiva’, ‘para todos’ ‘multicultural’ ‘adaptada’ ou necessidades especiais – ou o conceito de deficiência, a realidade que se pretende abordar e discutir, na perspectiva de causar modificações, é aquela que inibe e/ou dificulta o acesso do aluno a cultura corporal de movimento.

² Os termos ‘pessoa com necessidades educativas especiais’, e pessoa com necessidades educacionais especiais, utilizados na Carta de Salamanca (1994, p.03) “ referem-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

³ Presente na Carta de Salamanca (1994) o termo “necessidades educacionais especiais” é posteriormente incorporado pela LDB 9394/96, na Resolução nº. 02 e também no Plano Nacional de Educação, 2001, na Res. CNE/CEB 02.2001.

No delineamento metodológico desta pesquisa, de acordo com sua natureza, objetivos e intencionalidade, considerando também o fato de serem diversas as possibilidades de inferências, optamos pelo modelo de pesquisa qualitativa do tipo descritiva/interpretativa, uma vez que se busca identificar e compreender, na cotidianidade, as ações e representações dos professores acerca da relação inclusão/educação física escolar. Por tratar-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento (SEVERINO, 2007, p.119), utilizamos a combinação de dois métodos para coleta de dados: Questionário, na primeira etapa da pesquisa e Grupo Focal na segunda etapa. A característica e objetivo principal de ambas foi o recolhimento dos dados e narrativas de significados sociais e culturais em um contexto e ambiente específicos, a serem detalhados em capítulo próprio.

Na construção deste estudo, no sentido de entender, refletir e discutir sobre ‘o que está acontecendo aqui’ (THOMAS, NELSON, SILVERMAN 2007) revisitamos, abordamos e dialogamos com os seguintes temas gerais: Os caminhos da Inclusão no mundo e no Brasil; Relações, contextos e significados da inclusão, exclusão, deficiência e necessidades educacionais especiais;; A Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar no contexto da Educação Física ao alcance de todos; Os desafios da inclusão no ambiente escolar.

2 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: DIALOGANDO COM A HISTÓRIA

Ao estabelecermos este diálogo com a história, no que se refere à relação Inclusão/Escola/Educação Física Escolar, optamos por uma retrospectiva, por um resgate de fatos e momentos, políticos e sociais, partindo inicialmente dos aspectos ligados a pessoa com deficiência, sua trajetória no mundo até sua chegada a educação escolarizada e a influencia destes aspectos no cenário geral da Inclusão Educacional e da Educação Física no ambiente escolar.

Ressaltamos que o ponto de partida neste diálogo, em que a inclusão é o tema central, se dá a partir da pessoa com deficiência, de seu abandono até sua chegada aos processos educacionais, por ser esta a origem da temática aqui abordada. Na construção deste diálogo, considerando o nosso foco de interesse, optamos por fazer recortes pontuais na história, no qual elencamos e destacamos os principais acontecimentos (incluindo-se a legislação) que nos situassem quanto aos caminhos percorridos pelos temas em questão. A opção por este olhar, no presente estudo, é pontuar, compreender, analisar e refletir, reportando-nos também aos documentos internacionais e nacionais, acerca dos fatos e das questões que possivelmente nortearam a formação profissional e conseqüentemente influenciaram as ações e práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito ao atual contexto do movimento da inclusão na gestão da educação física no ambiente escolar.

Embora tenhamos claro o entendimento que em todo processo histórico os fatos não podem ser demarcados de modo estanque e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, existindo um relacionamento entre eles, nosso recorte principal que fundamenta nossa análise e reflexão se dá a partir do advento legal da “Inclusão” presente na Declaração de Jontien – Tailândia (1990) e dos princípios da educação inclusiva, organizados e rediscutidos a partir da Declaração de Salamanca (1994). A opção de retorno e diálogo com o passado (incluindo aspectos da antiguidade) se dá na perspectiva de olhar para trás, compreender e refletir acerca ‘do que foi’, na intenção de mostrar que se poderá, talvez, entender o novo que se faz presente, bem como clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste (CHICON, 2005).

Diferentes autores de relevância acadêmica já abordaram e escreveram os mesmos fatos, todavia, a partir dos pontos levantados entendemos que, assim como Araujo (2007), a história necessita ser periodicamente revisitada e até mesmo vista sob enfoques diferentes no sentido de se encontrar elementos novos naquilo que parece velho, na perspectiva de, assim,

encontrar soluções novas para questões antigas. É desta forma que pontuaremos alguns aspectos históricos sobre esta relação da inclusão com a escola e com a educação física escolar.

2.1 Do abandono ao acolhimento, da deficiência à diversidade: o caminho da inclusão pelo mundo.

Parece característica da natureza do homem desprezar o que aparentemente não é passível de compreensão ou não lhe gera benefícios imediatos. Fechar os olhos para o que não consegue entender, ignorar o que acredita não ser de sua responsabilidade parecem comportamentos historicamente arraigados, resultando em ações e processos sociais excludentes, servindo, na maioria das vezes, como justificativa para a classificação ou colocação de “marcas” em determinados grupos ou pessoa, a partir de diferentes critérios como classe social, gênero, etnia, condições físicas, desempenho, cognição, entre outras. Durante toda a história, as diferenças humanas, principalmente as de características aparentes (deficiência física, intelectual, motora), tiveram estas ‘diferenças’ associadas a um “sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos”, como sinal de impureza ou pecado (CARMO, 1991, p. 22).

Estava no pensamento da comunidade que as causas das deficiências estariam ligadas com alguns problemas espirituais, talvez por atitudes ruins feitas em outra vida ou por estarem possuídos por demônios (SILVA, 2006, p. 230)

De acordo com Silva (1986), duas maneiras foram observadas frente ao tratamento a grupos minoritários, ao longo da história:

- **Atitude de assimilação, aceitação, tolerância e apoio:** das mais variadas maneiras, desde a tolerância pura e simples até o tratamento carinhoso.
- **Menosprezo ou destruição:** incluindo-se o abandono à própria sorte em ambientes ermos e perigosos; morte por inanição ou o banimento. Em geral essas atitudes estavam ligadas às questões de dificuldades na obtenção de alimentação ou auto-suficiência e capacidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), Gugel (2007a) e Silva (1986) relatam em seus trabalhos que egípcios acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores, embora tivessem vários de seus faraós em condição de deficiência (Anisis, deficiente visual; Ikhnaton - Amenophis IV, epilepsia; Siptah, poliomielite, Tutankhamon , síndrome de Klippel-Feil)

Opiniões parecidas tinham os antigos hebreus, acreditando que as doenças crônicas, assim como as deficiências físicas ou mentais, ou qualquer deformação por menor que fosse, indicava impureza ou pecado, sendo as pessoas acometidas por qualquer imperfeição proibidas de fazerem adoração a seu Deus.

Na antiga Grécia existiam instituições ou lares para pessoas cegas, paraplégicos, pessoas muito pobres e com doenças incuráveis. Os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Crianças que nascessem com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais.

De acordo com Gugel (2007a), Platão, no livro ‘A República’, e Aristóteles, no livro ‘A Política’, abordaram o planejamento das cidades gregas e os procedimentos que deveriam ser adotados para com as pessoas nascidas “disformes” e sua eliminação. A eliminação, feita por exposição, por abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia, deveria ser feita pelos próprios pais.

A conquista da Grécia pelos Romanos não alterou o panorama. Segundo Gugel (2007a) e Silva (1986), as leis romanas da antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com anormalidades. Assim como na Grécia, aos pais era permitido eliminar os filhos com deformidades físicas. A eliminação poderia ser feita pela prática do afogamento, tão logo se constatasse a deficiência. Entretanto relatos históricos nos dão conta de que, mesmo a lei determinando a morte, o infanticídio não foi diretamente praticado. As crianças com anormalidades eram abandonadas em cestos enfeitados com flores às margens do rio Tigre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento das classes abastadas.

Ainda no império romano dá-se o surgimento do cristianismo, apontado como momento demarcatório na forma de atendimento ‘as diferenças’, na antiguidade. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Nesse período, auge dos ‘Césares’, e de conquistas do império romano, legiões de soldados retornavam com amputações das batalhas dando início a um precário sistema de atendimento hospitalar que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências. Foram organizadas instituições voltadas para problemas específicos, como lares para deficientes (paramonaria), lares para pessoas cegas (tuflokoméia), instituições para pessoas com doenças incuráveis (arginoréia) e também organizações para pessoas muito pobres ou mendigas (ptochéia).

Curiosamente, entre tantos ‘Césares’, historiadores encontraram registros de vários com deficiências físicas (Appius Claudius, deficiência visual, Galba, artrite reumatóide; Marcus Silvius Othon, malformação congênita; Septímio Severo, artrite reumatóide; Tiberius Claudius, deficiências múltiplas; Vitelio, deficiência física) que também escreveram e dedicaram parte de seu tempo a questão da competência das pessoas em condição de deficiência.

Na Idade Média (período da história ocidental compreendido, numa metodologia cronológica didática, pelo fim do Império Romano - Século V, ano 476 e a queda de Constantinopla - Século XV, em 1453), o infanticídio era largamente praticado, muito embora condenado pela Igreja. No entanto, a própria igreja atribuía as causas das deficiências ao sobrenatural, e seus portadores eram vistos como seres possuídos por demônios.

O rei Luís IX, no seu reinado (1214 e 1270), fundou o primeiro hospital para pessoas cegas, o Quinze-Vingts. Quinze-Vintes significa 15 x 20 que tem como resultado 300 que por sua vez era o número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos perfurados na 7ª Cruzada.

Estudos de Carmo (1991), Rodrigues (1991), Silva (2004) e Van Munster (2004), no que se refere à deficiência, apontam que as primeiras mudanças em relação ao atendimento a estas diferenças aparecem com os avanços da ciência e da educação, a partir do final do século XV até o final do século XVII. De maneira geral, nas considerações dos autores, os estudos de características humanistas presentes neste período, envolvendo a valorização do homem e da humanidade, trouxeram contribuições consideráveis, amenizando as questões referentes às deficiências e deformidades.

Aranha (2004) coloca que o século XVII foi palco de novos avanços nos conhecimentos produzidos na área da medicina, o que fortaleceu algumas teses em relação às deficiências, entre elas a tese da “organicidade” defendendo que as deficiências eram causadas por fatores naturais e não espirituais, transcendentais, ampliando a compreensão da deficiência como processo natural. Ainda segundo a autora, enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Assim, o período compreendido entre o final do século XVIII e o início do século XIX pode ser considerado como nascente de uma educação para a pessoa em condição de deficiência. Segundo Brasil (1998), estas primeiras idéias e ações que caracterizaram

formalmente a relação da sociedade com a população constituída pelas pessoas com deficiência, denominou-se “Paradigma da Institucionalização”, período no qual se iniciam também as escolas especiais para cegos e surdos, paralelamente a outras instituições de educação especial.

O avanço dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela medicina foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento passando a influenciar, também, estudos em outras áreas do conhecimento, resultando, principalmente nos países desenvolvidos, na criação e expansão da educação especial e das classes especiais, bem como de centros de reabilitação. Todavia, vale ressaltar que esse período, conforme aponta Brasil (1998) e Aranha (2001) caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas nas escolas e/ou classes especiais segregadas. Outro detalhe levantado por Brasil (idem) é que os governos, necessariamente, não estavam envolvidos ou preocupados com essa causa. Sua única concessão era o funcionamento dessas classes.

Mesmo que o contexto não fosse favorável para atender de forma adequada essa população e a parcela estudantil, este avanço nos conhecimentos acerca das deficiências faz germinar uma forma diferenciada e especializada de atendimento (SILVA, 2006). Conforme a mesma autora, as sociedades começam a caminhar com um pensamento diferente até então, passando a perceber que as pessoas em condição de deficiência e em situação de miséria extrema não só precisavam de hospitais e abrigos, mas também de atenção e educação especializada. É nesse período que começam a surgir organizações com o propósito específico de estudar e atender as diversas características das deficiências. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos, França e Alemanha.

De acordo com Sasaki (1997) e Shimazaki (2006) esse novo “jeito” de encarar e “lidar” com a diferença esteve ligado a conceitos oriundos a partir da Revolução Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789) que trouxeram modificações acerca da visão de humanidade, já que ambas declararam que “todos os homens, todo ser humano, têm os mesmos direitos de igualdade e liberdade”, o que implicou em reformas políticas, sociais e educacionais em todo o mundo. Todavia, não bastou a designação de “ser humano” para o indivíduo ser considerado “normal”. Ainda durante muito tempo os indivíduos com deficiência, de qualquer ordem, continuaram a ser considerados “anormais” e eram afastados da sociedade,

negligenciados por suas famílias sendo atendidos em instituições especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias, de sua comunidade. Criam-se tipos de instituições claramente diferentes: o médico e o educativo, além de incorporar-se a aplicação de práticas de efeitos classificatórios, especialmente às pessoas com deficiência mental (SHIMAZAKI, 2006)

Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, nem sempre para tratamento das pessoas com deficiência, em geral, tendo pouco controle sobre a qualidade da atenção recebida.

Abordando este contexto, Araujo et al (2011), apontam que nesse processo de busca, de se construir uma maneira mais ética de relacionar-se com todos, quando obtiveram o direito à educação escolarizada, as pessoas com deficiência eram educadas em instituições específicas e separadas dos demais alunos.

De acordo com os estudos de Silva, Seabra Jr e Araujo (2008) são características dessa época:

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

Durante o período de criação e desenvolvimento dessas instituições, alguns estudiosos tornaram-se celebridades: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, irmãos Pereira, Galton, Binet, Ernest Huet, Montessori, Decroly, Georges, Deinhart e Heller. Assim, tem-se início o processo de institucionalização especializada dos indivíduos em condição de deficiência.

O Século XX trouxe avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados, como cadeira de rodas, bengalas, sistemas de ensino para surdos e cegos, dentre outros, foram, gradualmente, sendo aperfeiçoados. Shimazaki (2006) aponta que Vygotsky (1896-1923), nos seus trabalhos

com pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades dessas, pois entendia que tais habilidades poderiam dar suporte para o desenvolvimento de suas próprias capacidades. Dessa forma, rejeitava as descrições puramente qualitativas no que se referia a “traços psicológicos (LURIA,1986). A sociedade, não obstante as sucessivas guerras organizou-se coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência, muitas delas resultantes das próprias batalhas.

Por volta dos anos de 1902 até 1912, cresceu na Europa a formação e organização de instituições voltadas para preparação da pessoa com deficiência conviver na sociedade. O aporte financeiro para a manutenção dessas instituições, vinha dos governos e de associações de pais cujos filhos recebiam este tipo de atendimento. Havia uma preocupação crescente e constante com as condições dos locais nos quais as pessoas com deficiência se abrigavam. Os pais e alguns setores da sociedade passaram a perceber que as pessoas com deficiência precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se a vida em sociedade.

No início da segunda década do século XX acontece a expansão e obrigatoriedade da escolarização básica. Em conseqüência do aumento do número de alunos, também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria. Para atender a essa parcela estudantil, passa a se estruturar outro tipo de abordagem pedagógica, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual (testes de QI), que se daria em instituições específicas: surge a ‘educação especial institucionalizada’. Assim, escolas especiais multiplicaram-se de acordo com as diferentes etiologias e, com elas, surgem também os rótulos, a categorização e estigmatização às crianças que nelas eram atendidas.

Conforme apontam Mantoan (1997); Sasaki (1997); Machado & Mantoan (2001) Silva (2005); essas escolas e instituições não estabeleciam vínculos com a escola bem como estavam separadas do ensino regular, em tempo e espaço e tinham programas e técnicas de ensino próprios, bem como professores especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral. O discurso presente neste sistema era o de favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade. Segundo Aranha (2001), no final da década de 1950, baseando-se em dados e estudos que revelavam sua inadequação e ineficiência, esse tipo de escola passa a receber inúmeras críticas e questionamentos, vindos de diferentes setores da sociedade e motivadas por diversos interesses, inclusive políticos. Conforme nos aponta Brasil

(1998, p.14), politicamente falando, “custava cada vez mais caro manter a população institucionalizada, na improdutividade e na condição crônica de segregação”. Para a administração pública, principalmente nos países que tinham avançado no estudo dos sistemas de atendimento da pessoa deficiente, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade. Desse modo, já na década de 1960, sob os efeitos da intensa reflexão, discussão e críticas acerca dos direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, que marcaram este período, o paradigma da institucionalização, que permaneceu único por aproximadamente 500 anos, começou a ser examinado criticamente.

É interessante destacar também, conforme aponta Brasil (1998) que nessa época o capitalismo, no mundo ocidental, já tinha passado de mercantil para comercial e encaminhava-se para o capitalismo financeiro. Portanto, interessava aos governos aumentar a produção, diminuir o custo e o ônus populacional⁴, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas e o crescimento do movimento.

Essas associações que se opunham às alternativas e às modalidades de atendimento de tendência segregativas e centralizadoras, juntamente com esses interesses de natureza político-administrativa, embora divergentes na sua natureza e motivação, convergiram para uma reformulação de idéias e favoreceram a aceleração na busca de novas práticas no atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, resultando em um movimento denominado de **‘normalização’**.

Conforme Sasaki (1997), Brasil (1998) e Aranha (2001) a ideologia da normalização era introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, possibilitando-lhe a aquisição e o desenvolvimento de condições e padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. Este movimento significou inicialmente capacitar, habilitar ou reabilitar a pessoa com necessidades educacionais especiais de modo que esta pudesse, então, ser integrada, ou melhor dizendo, ser capaz de participar da vida cotidiana em sociedade, incluindo-se a escola, dando origem assim ao conceito de integração. Nesse sentido, integrar significava, em linhas gerais, dirigir o foco da mudança, das adequações no sujeito e não no ambiente. Entendia-se então que a sociedade e as instituições deveriam reorganizar-se para oferecer serviços e recursos

⁴ Índices obtidos pelo cálculo de quantas pessoas encontram-se sob o encargo de cada pessoa economicamente ativa, no sistema de produção.

que possibilitassem a esta população maior acesso e condições de vivenciar seu meio ambiente, culminando no **Paradigma de Serviços**. (SASSAKI, 1997; VIEIRA; PEREIRA, 2003; ARANHA, 2001, 2004; BRUNO, 2006)

O movimento envolvendo a normalização e o conceito de integração estende-se por toda Europa e América do Norte. As práticas causadoras de segregação são substituídas por práticas e experiências integradoras ou integrativas. A integração passa a ser, então, o oposto a segregação constituindo-se assim em práticas e medidas que tem como objetivo potencializar atividades comuns. Em tese, os alunos com necessidades educacionais especiais estariam mais próximos da convivência na sociedade, sendo adaptados a ela. Como podemos perceber a sociedade continuaria a mesma, sem modificações físicas (arquitetônicas e estruturais) ou educacionais para receber esta população. Aqueles que fossem diferentes seriam “preparados” e deveriam adaptar-se para esta convivência.

No que diz respeito aos alunos atendidos nas escolas integrativas, estes se caracterizavam de duas maneiras:

- Os categorizados como normais que eram aqueles sem deficiência identificada (mesmo que havendo problemas diversos de comportamento e fracasso escolar);
- Os alunos especiais, ou seja, os que tinham a deficiência identificada e, portanto, recebiam atendimentos especiais.

De maneira geral, acreditando que sua parcela de responsabilidade estaria cumprida, a sociedade aceitava e aguardava a chegada dessa população, todavia sem se preparar para tanto.

A partir desse cenário, no início da década de 1980, segundo Sasaki (1997), na tentativa de que a integração pudesse avançar ainda mais, desenvolveu-se o princípio do *mainstreaming* ou *mainstream*. Este princípio tinha como objetivo inserir os alunos com necessidades especiais, o máximo possível, nos serviços educacionais disponíveis em classes regulares e em sua comunidade. De acordo com o mesmo autor, o movimento da integração e o *mainstreaming* consistiam no esforço de inserir na sociedade as pessoas com necessidades especiais que alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. Mesmo reconhecendo o mérito desse esforço, essa inserção tornava-se possível desde que a pessoa com necessidades especiais estivesse de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes.

Nas considerações sobre o movimento da integração, bem como do *mainstreaming*, Sasaki (1997), aponta que a sociedade é pouco ou nada exigida no que diz respeito as modificações de espaços físicos e nas práticas sociais. O autor aponta ainda que neste período, o trabalho com pessoas em condição de deficiências nas classes especiais, dentro das escolas comuns, não se dá exclusivamente por questões igualitárias, humanistas e aceitação das diferenças, mas sim, no currículo oculto, no sentido de garantir que as crianças com deficiência não interferissem no ensino ou não absorvessem as energias do professor a tal ponto que o impedisse de instruir adequadamente o número de alunos matriculados numa classe.

Ao visualizarmos e analisarmos, até aqui, este percurso histórico, não é difícil de entender os desacordos e os caminhos que envolvem, ainda em dias atuais, a inclusão e a educação física, não só no entendimento e atendimento às diferenças e a diversidade, mas também no que se refere a permanência e a possibilidade de êxito do aluno no ambiente escolar. Mesmo considerando a cronologia dos fatos envolvendo os períodos de reformas educacionais, as práticas pedagógicas dos professores, analisadas e confrontadas com os períodos de sua formação profissional, o que mais nos parece ‘emperrar’ a engrenagem é a estruturação e organização da sociedade fundamentada e construída sob um padrão pré concebido do que é normal, do que é regra, estabelecendo critérios e categorias de pertencimento ou não pertencimento a um determinado grupo ou sociedade.

Nossa intenção aqui, neste momento não é tecermos críticas a este tipo de organização e atendimento, já que o paradigma educacional vigente e presente nas instituições escolares estava assim configurado, em diferentes contextos históricos e, de certa forma, atendendo aos interesses das políticas sociais/educacionais e da própria sociedade. Entretanto, cabe sim refletirmos nesse diálogo que, uma vez disseminada a questão do entendimento e do atendimento às diferenças e a diversidade, pelo menos teórica e legalmente desde o final do século XX e início deste século XXI, é necessário questionar e buscar soluções acerca das mudanças ainda não ocorridas na direção da escola inclusiva, considerando, sobretudo, que os rótulos, marcas e ‘adjetivos’ que (per)seguem os categorizados, os ‘diferentes’ ainda estão presentes no ambiente escolar e na vida social.

Embora as afirmações de Sasaki (1997), acima, sejam referentes a um modelo de sociedade estruturada na década de 1960 e 1970, recorreremos a parafraseamos estas mesmas afirmações para pontuar nosso ponto de vista, neste início de segunda década do século XXI, na

medida em que é possível perceber que pouco se vê de modificações da sociedade acerca de atitudes, acessibilidade, de práticas sociais e educacionais menos excludentes. A sociedade continua, ainda de forma passiva, a receber ‘os diferentes’ desde que estes sejam adaptados, ou melhor, estejam aptos a integrar-se a este ‘nosso’ meio, como se conviver em sociedade fosse um direito apenas de uma parcela dos seres humanos, enquanto que para ‘outra parcela’, esta convivência seria um privilégio ainda a ser conquistado.

Retomando então nosso diálogo com os fatos, é certo que todas estas experiências e conquistas advindas desses movimentos trouxeram conhecimento e elementos importantes no atendimento e entendimento das pessoas com necessidades especiais, todavia uma parcela da sociedade ainda considerava estes movimentos insuficientes para vencer a discriminação existente, bem como para propiciar a igualdade de oportunidades de forma efetiva. Dessa forma, e sobre o caráter humanista de resgate do valor do homem, estes movimentos e organização da sociedade vêm desencadear uma nova postura na política mundial em relação ao atendimento a esta população e a educação de forma geral.

Assim, a partir do estabelecido pela ONU, em 1976, de que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências em todo o mundo, muitos congressos foram realizados intensificando-se o debate de idéias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Portanto, é possível afirmar que o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência representa um ponto de ruptura, um marco divisório em relação às questões que envolvem a pessoa com necessidades educacionais especiais, nos mais diferentes setores da vida em sociedade.

Como consequência desses congressos e debates, intensificou-se a análise crítica das idéias da normalização, da integração e tal modelo começa a perder força. Por outro lado, ampliou-se a discussão acerca do entendimento da pessoa com necessidades especiais ser um cidadão como qualquer outro, com os mesmos direitos de uso e das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (BUENO, 1993; BRASIL, 1998)

Desses encontros e discussões, inúmeros documentos foram elaborados e neles é possível observar que também a Educação Física vai emergindo, vai sendo convocada a participar e intervir junto a essa parcela da população, passando gradativamente da inexistência ou da pouca representatividade para um trabalho efetivo com a pessoa com necessidades

educacionais especiais. Sobre este aspecto é relevante citar e destacar a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em 21 de novembro de 1978, contendo a Carta Internacional de Educação Física e Desportos. (BRASIL, 1979). A referida carta traz orientações e sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento as pessoas com deficiência, das quais destacamos:

No preâmbulo:

O exercício efetivo dos direitos humanos depende em parte da possibilidade dada a todas as pessoas humanas para desenvolver e proteger livremente as suas aptidões físicas, intelectuais e morais e de que, como tal, o acesso de **todos** à educação física e ao desporto deve ser assegurado e garantido (grifo nosso)

Estabeleceu em seu Art. 1º, que “A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos” (...).

Reforçando a idéia de que a pessoa com deficiência tem direito à prática da educação física, seu Art. 1º, item 1.3 afirma que:

Devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e **às pessoas com deficiência**, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades. (grifo nosso)

Em relação às necessidades das pessoas, a carta, no seu Art. 3º, item 3.1 afirma que:

Os programas de educação física e de desporto devem ser concebidos em função **das necessidades e das características pessoais dos praticantes**, assim como das condições institucionais, culturais, socioeconômicas e climáticas de cada país. **Eles devem dar prioridade às necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade.** (grifo nosso)

Como é possível observar, paralelamente ao início de sua própria reorganização, a educação física ao ser inserida nos movimentos e políticas públicas de atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais tem ampliada sua função e responsabilidade social. De acordo as ideias de Silva (2005), esse fato exigiu e exige mudanças na estrutura educacional da educação física, incluindo o ambiente escolar, desde aquelas referentes à estrutura arquitetônica, como aquelas ligadas à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas.

Prosseguindo com nosso diálogo, estes encontros internacionais, sobre tutela e organização da Organização das Nações Unidas (ONU), resultaram na elaboração de documentos que orientaram e orientam ações, preferencialmente nos países considerados em desenvolvimento e do “terceiro mundo” no campo político, social e educacional.

Entre estes documentos vale destacar para o presente estudo:

Declaração de Cuenca (UNESCO/OREALC, 1981)

Esse documento foi elaborado no Seminário *Novas Tendências na Educação Especial* e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC), no Equador, com a participação de 14 países da América do Sul e Caribe, inclusive o Brasil.

Nesse seminário, foram discutidos os direitos à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para a pessoa em condição de deficiência, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagens.

Destacaram-se as seguintes recomendações resultantes desse seminário:

- As incapacidades não podem transformar-se em impedimentos, socialmente impostos por atenção inadequada ou negligência;
- Serviços de qualidade a serem oferecidos por meio de capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;
- Classificações funcionais para portadores de déficits.
- Eliminação de quaisquer barreiras físicas e atitudinais com relação aos portadores de incapacidades;
- Possibilitar a participação das pessoas impedidas nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

Declaração de Sunderberg (UNESCO, 1981)

Essa declaração é resultado de um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial: a Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, que aconteceu em Torremolinos, na Espanha, em 1981. Compareceram 103 países, entre eles o Brasil.

A declaração contém 16 artigos de natureza imperativa, dos quais destacamos:

Art.1 - Todas as pessoas deficientes (impedidas) poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art.2 - Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes

(impedidas), prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

(...)

Art.6 - Os programas, em matéria de educação e cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art.7 - Para a redução da freqüência com que ocorrem casos de deficiência bem como de seus efeitos prejudiciais, os governos, em cooperação com as Organizações não Governamentais terão a responsabilidade de proceder à detenção precoce e oferecer tratamento adequado.

Art.8 - Deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional.

(...)

Art.12 - Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos urbanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e a cultura.

Em relação a este documento, não desconsiderando sua importância e representatividade, vale lembrar e trazer aqui a análise de Silva, Seabra Jr e Araujo (2008) apontando que a referida declaração esboça, ainda, um cunho economicista e está voltada mais para aqueles em condição de deficiência que poderão exercer funções dentro de um contexto capitalista, de produtividade, portanto, de certa forma, um pouco longe do princípio básico, da idéia de ser efetivamente “para todos”. Os mesmos autores alertam e destacam positivamente, para a área da educação física, o artigo 12, quando este propõe a integração e participação das “pessoas deficientes” em todas as atividades da comunidade, abrindo espaço para a participação destas nas atividades recreativas e esportivas, requisitando a existência de profissionais preparados para satisfazer estas exigências e necessidades.

É nesse contexto, já sob os efeitos do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU,1981), tendo como tema “Participação Plena e Igualdade”, que tem início, a partir da segunda metade da década de 1980, o movimento da ‘Inclusão Social’. De modo geral a sociedade é levada a entender e apreender que além dos recursos e serviços especializados e de capacitação, as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como qualquer outro cidadão tem direito ao acesso a todo capital (cultural, social, econômico, arquitetônico, entre outros) que se constitua ou se configure como instrumento de convívio social, independentemente de suas características e diferenças individuais. Assim, cabe à sociedade se reorganizar

adequadamente de forma a garantir esse acesso, de maneira contínua, a todos os cidadãos (inclusive aqueles com deficiência).

Em conformidade com Brasil (1998b), Aranha (2001), Brasil (2004) foi fundamentado nessas idéias que surgiu outro paradigma de atendimento denominado **Paradigma de Suporte**. Este paradigma caracteriza-se pelo pressuposto de que a pessoa com necessidades educacionais especiais tem direito à convivência não segregada, desenvolvendo-se para tanto processos de disponibilização de suportes e instrumentos que garantam a essa população possibilidades de acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.

Em relação a este movimento Brasil (2004 p.18) escreve que “a Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade”. Referindo-se também a este movimento, Cidade e Freitas (2002) e Sasaki (1997) apontam que a inclusão social aparece como um processo que busca modificar a sociedade, por meio de transformações não só nos ambientes físicos, mas, principalmente, na mentalidade possibilitando que as pessoas com necessidades especiais busquem seu desenvolvimento e exerçam a cidadania.

Como é possível perceber, a preocupação inicial, mais do que o próprio movimento da inclusão, era o de combater efetivamente a exclusão. Tirar da ‘marginalidade’ grande parcela da população, na perspectiva de trazê-la ao exercício de sua cidadania de fato e de direito.

Assim, a década de 1990 inicia com novos princípios e estabelecendo novos paradigmas a partir da Declaração de Jomtien - Tailândia (UNESCO, 1990), e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No campo educacional, o conceito de integração definitiva e legalmente cede espaço ao conceito de inclusão. No Brasil, é esse conceito, presente nas linhas gerais da Constituição Federal de 1988, que promoveu todo um movimento de reestruturação em diferentes setores da sociedade.

De forma globalizada isso significou a garantia de permanência ‘física’ de toda e qualquer pessoa, independente de sua condição de deficiência (física-motora, intelectual, sensorial, social), na escola, tendo como princípio que a educação segregante não é igualitária e o ambiente em que um programa educacional acontece constitui uma influência significativa sobre a educação de pessoas.

Permitindo-nos novamente um aparte na sequência dos fatos para abordarmos a questão da garantia legal da permanência física dessas pessoas, nesse contexto educacional,

temos que considerar, paradoxalmente, que este direito não representa efetivamente a garantia de aceitação dessa população, pelas demais pessoas que compõem a comunidade escolar. Mais do que a garantia legal da permanência, há a necessidade do acolhimento e da não rejeição e para isso, estão envolvidas, entre outras questões, aquelas referentes às mudanças de atitudes. Por sua vez, mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano, que envolvem, dentre outros aspectos, o conhecimento de si mesmo, o conhecimento e o reconhecimento do outro, as representações e as concepções que se tem de mundo (SILVA, ARAÚJO E DUARTE, 2004)

Quanto ao autoconhecimento e transformações internas, Tavares (2003) afirma que nossa ação transformadora do mundo e no mundo emergem de nossas transformações internas. Assim entendemos que a legislação, por si só, não dará conta de modificar as ações das pessoas, da sociedade, uma vez que estas ações estão ligadas a experiências e filosofia de vida, formação profissional e a ética do “que mundo, que vida eu quero viver” (LA TAILLE, 2006)

Para Cidade e Freitas (1997), esse processo de transformação individual e social, deve promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, que aprenda a conviver dentro da diversidade humana, por meio da compreensão e da cooperação.

Na relação sociedade/escola, direcionando nosso olhar para a escola, parece-nos que as transformações esperadas no que se refere ao atendimento da pessoa com necessidades educativas especiais, embora garantida por lei, necessita ainda de algum ajuste para se efetivar de ‘fato’. Este ajuste nos parece estar na ruptura de um modelo de escola tradicional, hierarquizada desde seu currículo e conteúdos, na direção de um modelo que entenda o espaço escolar como um ambiente de diversidade, de administração e convivência das diferenças, sem categorizá-las, classificá-las ou atribuir-lhes juízo de valor.

Mas, retomando nosso diálogo e seguindo a sequência temporal dos fatos, a defesa do ideário da inclusão causou impactos em diferentes sistemas sociais, suscitando desafios à educação, enfocando principalmente as pessoas em condição de deficiência, dando origem a vários encontros internacionais que proporcionaram a elaboração de documentos norteadores com o propósito de implantar um plano de ação especificamente dirigido à área educacional, quanto à qualidade e à universalização do ensino.

É importante destacar que embora estes documentos sejam norteadores para as ações dirigidas principalmente a pessoa em condição de deficiência, a premissa fundamental da

inclusão, principalmente no campo da educação, refere-se à qualidade e à universalização do ensino, na escola regular, como direito de todos, ou seja, para as pessoas em condição de deficiência ou não.

Destacaram-se, nesse sentido, os seguintes encontros:

- **1990** – Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, realizado em Jomtiem, na Tailândia, resultando na **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**.
- **1992** – Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com necessidades especiais. Destaque nesse encontro para o enfoque dado à necessidade de preparação profissional adequada aos professores da rede regular de ensino para o atendimento da Pessoa com Necessidades Especiais.
- **1993** – V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, realizada em Santiago, no Chile, resultando na **Declaração de Santiago**, ressaltando a necessidade de melhora na qualidade da aprendizagem, superação do analfabetismo e melhora da qualidade da educação.
- **1993** – **LXXXV Assembléia Geral das Nações Unidas**, resultando nas **Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades**, destacando integração de pessoas com incapacidades no ensino regular via serviços de apoio apropriados; ênfase no atendimento às crianças; e discussão para implantação de disciplinas específicas que tratassem da pessoa em condição de deficiência. Vale aqui destacar que é a partir deste documento que as Instituições de Ensino Superior no Brasil, passam a ser orientadas pelo MEC ⁵ a incluir nos seus cursos de graduação disciplinas

⁵ Lançamento da Política de Educação Especial/MEC; Portaria nº 1.793/94 é recomendado no artigo 2º a inclusão de conteúdos e disciplinas, relativas à Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, nos cursos de formação de professores de nível superior, no grupo de Ciências da Saúde, compreendendo a Educação Física, observadas as suas especificidades. Em 1996 é criado o Fórum Permanente dos IES sobre as questões relativas às pessoas com necessidades especiais.

voltadas ao atendimento desta população e prover cursos de especialização e capacitação, também com as mesmas finalidades.

- **1993 Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Conferência realizada pelos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais (Indonésia; China; Bangladesh; Brasil; Egito; México; Nigéria; Paquistão e Índia) para reiterar, por esta Declaração, o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus respectivos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Vale destacar que a Declaração de Nova Delhi influenciou o Brasil na construção do Acordo Nacional de Educação Para Todos e nos Plano Decenal de Educação dos Estados (1993-2003) que introduz o MEC como formulador de diretrizes curriculares básicas/mínimas. Estas ações, no Brasil, tinham como objetivo assegurar, até o ano 2000, a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea.

- **1994 – Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais** realizada na cidade de Salamanca na Espanha. Essa conferência organizada pela UNESCO (1994) sob cooperação do Ministério da Educação e Ciência da Espanha veio no sentido de reafirmar o compromisso de uma “Educação para Todos”, sem discriminar características pessoais reconhecendo a necessidade e a urgência de que o ensino de crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais deve ser realizado no sistema regular de ensino, em salas comuns. Esta conferência dá origem à **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial**, considerada o documento mais importante, um divisor de águas na construção do processo inclusivo.

Todos os países signatários do documento, incluindo o Brasil, assumem que os princípios contidos na Declaração de Salamanca devem nortear todas as políticas e campanhas de educação e não apenas aquelas que tratam especificamente das pessoas com deficiência.

Uma das justificativas apresentadas para que se construam ações e campanhas de ‘integração’ das todas as crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, nas escolas denominadas comuns centra-se no argumento de que a escola “é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação pra todos; além disso proporcionam (as escolas regulares) uma educação efetiva à maioria das crianças” (...) (BRASIL, 1994, P.10)

Na sua linha geral de ação, os princípios contidos no documento dizem respeito à igualdade de oportunidades, em termos de um verdadeiro acesso à aprendizagem, ao respeito pelas diferenças individuais e a uma educação de qualidade para todos, mais centrada nas habilidades e possibilidades do que nas limitações e debilidades. Um dos principais desafios e recomendações lançado pelo documento é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, que dê conta de educar a todas elas, inclusive as que possuem graves desvantagens. É recomendado também aos governos que dêem prioridade política e orçamentária à educação; incentivo e a intensificação das ações voltadas para a capacitação de professores.

O referido texto proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Convoca a todos os governos e requer que estes:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

É correto afirmarmos que tal documento propõe um novo olhar e novo pensar em educação especial, mas também fica evidente que a educação, que a escola de forma geral, necessita e esta sendo convocada a repensar e olhar para sua prática ao reconhecermos e considerarmos o exposto resumido do referido documento supracitado:

- Que a pedagogia seja centrada na criança;
- Que proponha desafios, ofereça qualidade, combata atitudes discriminatórias, desenvolva uma sociedade inclusiva;
- Que esclareça e sensibilize que as diferenças humanas são normais;
- Que proponha uma mudança de perspectiva social aos alunos;

- Que todas as crianças, independente de suas habilidades, competências e limitações, devem aprender juntas;
- Que haja solidariedade e cooperação entre crianças com necessidades educacionais especiais e colegas;
- Que as escolas devem oferecer oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com necessidades, habilidades e interesses diferentes;
- Que as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional no contexto curricular e não um currículo diferente;
- Que deverá ser providenciada uma rede contínua de apoio, que se inicia com a ajuda na classe regular, estendendo-se a programas adicionais dentro da própria escola e quando necessário, a assistência por professores especializados e apoio externo;
- Que é responsabilidade de todos: escola, diretores, professores, pais, comunidade, governo, cooperação de todos;
- A presença de treinamento, orientação e especialização, mesmo em serviço, sempre que possível;
- A importância da identificação e estimulação precoce, no caso das diferenças específicas, e mais severas contribuindo para o sucesso das escolas inclusivas;
- É preciso políticas educacionais de desenvolvimento desde a Educação Infantil.

Como podemos perceber a necessidade de mudanças e transformação ‘da’ e ‘na’ escola, bem como das políticas públicas educacionais, conforme bem apontam as linhas de ação propostas pela Declaração de Salamanca é fundamental e justificam a intensidade das ações e preocupações para com a efetiva inclusão de todos no sistema regular de ensino. Segundo o mesmo documento, a integração e a participação de todos no processo é parte essencial da dignidade humana e do gozo do exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (UNESCO, SALAMANCA, 1994).

É fato que idéia da inclusão é transformadora e para tanto requer mais que transformações externas, estruturais e arquitetônicas. Ela requer transformações internas, organizacionais, transformações no pensamento, nas ações daqueles que ‘fazem’ a escola, daqueles que a pensam e nela atuam.

Recuperando a historicidade do nosso diálogo, vale lembrar também:

- **Carta para o Terceiro Milênio Londres - Grã-Bretanha (1999).**

Este documento sugere políticas e programas de “assistência” ao desenvolvimento econômico e social contínuos, assegurando o acesso e permanência da pessoa deficiente na comunidade, estabelecendo a prestação de serviços de reabilitação necessários ao deficiente e sua família, possibilitando-lhes melhor qualidade de vida.

- **Convenção de Guatemala, de 1999.**

Promulgada no Brasil em 8 de outubro de 2001, objetivo desta convenção é a erradicação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. O documento destaca que todos possuem direitos iguais, e dignidade, pretendendo desenvolver a integração dessas pessoas na sociedade.

No seu Artigo I, este documento descreve o entendimento acerca do termo discriminação como: (...) impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou **exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência** de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (grifo nosso)

Como nos propusemos a dialogar com os fatos e momentos da história e a opção metodológica deste estudo nos permite inferências e interpretações, e aproveitando-nos do jogo com as palavras, vale aqui uma parada e outro convite ao diálogo e reflexão, referente ao texto exposto no Artigo I, acima. Gostaríamos de nos deter um instante nesta questão:

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido por essa Convenção, entendemos que se admitem as diferenciações com base na deficiência apenas e tão somente com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele, todavia, se *‘exclíssemos’* do texto supracitado (Artigo I) a frase *‘das pessoas portadoras de deficiência’* e *‘inclíssemos’* a frase *‘toda pessoa’* teríamos o seguinte: (...) impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o

reconhecimento, gozo ou exercício por parte de [*toda pessoa*] de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Comparando os dois textos, após a mudança, podemos fazer algumas indagações no sentido de ampliar o atendimento e o entendimento dessa parcela da população, bem como refletir acerca do ‘peso’, da representação do termo deficiência quando este ‘adjetiva’ a pessoa no sentido de atribuir-lhe um valor. Assim,

- Esta orientação estaria destinada somente a pessoa com deficiência? Só ela seria discriminada?
- Quem seriam, então, as pessoas com deficiência?
- A obesidade seria também uma deficiência?
- Pouca experiência motora seria uma deficiência?
- Diferença étnica é uma deficiência?
- Alguém com altas habilidades é uma pessoa com deficiência?
- Alguém de classe social ‘diferente’, menos favorecida, é uma pessoa com deficiência?

Entre tantos questionamentos possíveis, o que nos vem à mente neste momento de diálogo é que em meio a tantos argumentos e conceitos acerca da diferença, da diversidade, da deficiência, do reconhecimento do outro, da discriminação, da pluralidade cultural, do respeito, da adaptação entre outros o entendimento destas questões e a forma como olhamos para o outro, para a diferença, certamente influencia o atendimento. Neste momento retomamos um dos questionamentos centrais de nosso estudo: Como pensar a Inclusão e em práticas pedagógicas inclusivas em um contexto educacional excludente? Para abordar esta questão, partimos da premissa que quando olhamos apenas para o ‘rótulo’, esquecemos de ver o conteúdo, esquecemos de ver a pessoa. Neste jogo com as palavras, significados e representações vamos percebendo que, embora fundamentais e norteadores, os conceitos envolvendo exclusão, inclusão, deficiência, diversidade entre outros, necessitam ser lidos e entendidos, via diferentes ângulos, com diferentes óculos e em diferentes contextos.

Defendemos, pois, a ideia de que não deve existir uma única forma de compreender a inclusão, ou seja, pelo viés da deficiência, com um único modelo e uma única metodologia pré definidos. Por um de seus próprios princípios, o da equifinalidade (possibilidade de se alcançar um objetivo, via diferentes caminhos), não podemos aceitar a ideia de se abordar questões envolvendo problemas multifatoriais, como inclusão, deficiência, diversidade, pluralidade cultural, questões de gênero, entre outros, de uma única forma, percorrendo um único caminho.

Este olhar não se faz adequado a educação, tão pouco a educação física, podendo resultar e até certo ponto legalizar o distanciamento ou abandono do aluno às aulas.

Na medida em que vamos estabelecendo e mediando o diálogo da inclusão com a educação física no ambiente escolar, percebemos que ainda existem barreiras, além das arquitetônicas, estabelecidas por uma ou mais práticas pedagógicas, fundamentadas no modelo de normalidade, no modelo de corpo perfeito, de habilidades e capacidades, de comportamentos estereotipados ou em abordagens pedagógicas de cunho mais biológico de caráter tecnicista ou de caráter pouco humanista.

A educação física, ainda agarrada a questões de sua construção e tradição histórica, deixa transparecer a existência de uma fronteira que separa de forma nítida, não no discurso, mas nas ações, os aptos dos inaptos a ‘tradição’ da ‘inovação’, a ‘negação’ da ‘aceitação’ ou o que é ainda pior, da indiferença. Em outras palavras, com enfoque especificamente sobre a inclusão, sobre o aluno com algum tipo de necessidade educacional especial, seja deficiência, diferença ou defasagem nas aulas de educação física, parece existir um currículo oculto, no qual os padrões de ‘normalidade’ e ‘anormalidade’ das pessoas transformam-se em parâmetros, influenciando, conscientemente ou não, a escolha de conteúdos e conseqüentemente das práticas pedagógicas.

Conforme Skliar (2006), algumas representações que se apresentam, pelo menos em aparência mais científicas e mais acadêmicas, continuam preocupadas, de forma até excessiva, com o que é padrão, com o que é pensado e configurado como anormal, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe patológico, cada traço ou tendência de anormalidade, apontando o que ou que algo está errado no sujeito.

No mesmo sentido, Amaral (1995), afirma que a pessoa “desviante” se caracteriza ou se categoriza a partir do estabelecimento, da correlação deficiência/doença. Da mesma forma, Nakayama (2007) nos aponta que esta correlação induz a uma abordagem exclusivamente na perspectiva médica, classificando ou diagnosticando as pessoas em ‘normal’ e ‘não normal’, ‘sadia’ ou ‘não sadia’.

O quadro que se forma em torno da temática envolvendo a pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem levado o professor a fazer uma leitura de que possuir uma deficiência ou alguma diferença é um problema para a educação física e para a educação de forma geral, devendo preferencialmente ser atendidas separadamente, em um ambiente ‘especial’.

De acordo com a Cartilha de acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (BRASIL, 2004) este quadro parece ter sido reforçado durante determinado tempo pela própria interpretação da legislação. Segundo este documento, o entendimento dos artigos 58(§ 1º), 59 (§ 2º) e seguintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶ (LDBN, 1996), induziram à conclusão de que seria possível a substituição do ensino regular pelo especial. O mesmo documento aponta que a interpretação adotada de forma equivocada, deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, já que a mesma não está em conformidade a Constituição Federal tendo em vista que a interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei⁷.

Outro ponto em relação a esta interpretação refere-se a Convenção da Guatemala. Após a referida convenção, no ano de 2001, aprova-se no congresso nacional o decreto legislativo de número 198 que é promulgado pelo decreto 3.956/01 da presidência da república que trata da “eliminação de todas as formas de discriminação com a pessoa portadora de deficiência”. Segundo Silva (2009) este decreto, tendo valor de lei ordinária, como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias da pessoa, está acima de leis e outras resoluções, dando nova interpretação a LDBN (1996) uma vez que não admite a substituição do ensino comum pelo especial. Entretanto, a composição destes equívocos no campo ‘legal’ favoreceram e ainda favorecem alguns desacordos, de fato e de direito, no entendimento e nas ações dirigidas a pessoa com necessidades educacionais especiais, dificultando a aproximação e a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

Neste cenário em que necessidades especiais de forma geral são apresentadas e decodificadas como doença, como desvio e como inferioridade, as pessoas que fogem ao padrão esperado e pré-estabelecido pela sociedade, acabam tendo sua individualidade, suas diferenças categorizadas como ‘não normais’, raramente sendo pensadas como diversidade. Inserida e

⁶ LDBEN. (art. 58, § 1º): "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial". LDBEN (art. 59, § 2º). “O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

⁷ A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I²² e em seu artigo 6º³ e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I). A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I).

muitas vezes, ainda, influenciada por este contexto, passamos a compreender as contradições entre discurso, procedimentos, atitudes e práticas pedagógicas presentes não só na educação física escolar, mas em outras áreas de forma geral.

No seu cotidiano e pelas características das aulas de educação física, onde o corpo e movimento ganham espaço para expressarem-se, a deficiência se materializa, se concretiza e as diferenças se tornam mais evidentes. Ao se deparar com a deficiência, com as diferenças e com a diversidade da “linguagem corporal” parece-nos que se instala uma desorganização no ambiente escolar e nos pensamentos hegemônicos da educação física. O conhecimento do professor parece ameaçado. O padrão de não normalidade, representado por aquilo que foge ao esperado, resulta em um desconforto para o professor e para os demais profissionais que atuam na educação. Resquícios, ainda, talvez, de uma formação profissional tradicional e tecnicista.

Voltemos aos fatos, ao foco deste capítulo:

Para alcançar os objetivos desta Convenção da Guatemala, os Estados Partes comprometeram-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, que não devem ser consideradas exclusivas, ou em outras palavras, que não sejam somente para as pessoas em condição de deficiência e sim “para todos”:

- Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- Medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- Medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;
- Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;

- Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Quanto à acessibilidade, temos a **Declaração de Montreal, em 2001**.

Essa declaração afirma que os direitos humanos são universais e que todas as pessoas são iguais. Solicita que a sociedade civil, governo e trabalhadores preocupem-se com as práticas inclusivas, desenvolvendo políticas públicas voltadas para este fim.

O objetivo maior deste documento, em parceria com os governos, é o de, com a participação de todos, identificar, implantar e programar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis a todos, independentemente de suas capacidades.

De acordo com o documento:

- O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumentam a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.
- Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos.
- O Congresso enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas inclusivas.
- O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

Retomando o diálogo, agora quanto à acessibilidade, Ferreira (1999) e Houaiss, (2001) escrevem que "acessibilidade" é um substantivo que denota a qualidade de ser acessível. "Acessível", por sua vez, é um adjetivo que indica aquilo a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance; que pode ser compreendido. O termo 'acessibilidade', não só no senso comum, mas também em algumas esferas educacionais, em geral, esteve atrelado ao campo da deficiência, ao ambiente fisicamente construído e designava a eliminação de barreiras arquitetônicas. A expressão ou conceito mais usual era "eliminação de barreiras", pois ficava subentendido, pelo contexto, que se referia às barreiras físicas, barreiras arquitetônicas. Com a mudança de abordagem da integração em direção à inclusão, a sociedade de forma geral, mesmo

que ainda gradualmente, parece olhar com ‘outros olhos’ as necessidades e os direitos da pessoa em condição de deficiência. Este outro olhar passa a se refletir na ampliação e incorporação de novas tendências na correlação dos termos acessibilidade/barreiras arquitetônicas. Nessa ‘inversão’, substituição e ampliação do termo, acessibilidade passa a ser mais que construir rampas, conforme bem aponta, Gil (2006). De acordo com a mesma autora, embora rampas e toda esta acessibilidade arquitetônica sejam fundamentais, este novo sentido de acessibilidade deve permitir e viabilizar o acesso a educação, ao trabalho, lazer, saúde, cultura, esportes, informação e internet, entre outros.

Em relação ao ambiente escolar de forma geral, mais especificamente às aulas, acessibilidade significa também pensar em um currículo, em conteúdos curriculares que contemplem um gama de conhecimentos e atividades que cheguem e possam ser acessados por todos os alunos independentemente de suas características ou diferenças individuais. Significa pensar também em abordagens pedagógicas, em procedimentos e estratégias que garantam a equiparação de oportunidades, despertem o sentimento de pertença, a crença no próprio potencial e na possibilidade de sucesso. Em outras palavras a acessibilidade curricular está na criação, na arrumação de um ambiente de aprendizagem em que o aluno, a pessoa seja o foco e suas características, suas possíveis defasagens e dificuldades sejam entendidas como diversidade e não como problema. Falar em acessibilidade curricular implica em falar de processo, que tem tempos e características diferentes em cada contexto, que tem idas e vindas, momentos de assimilação, momentos em que novos conceitos, novas posturas e atitudes estão em desenvolvimento. Processos estão atrelados ao tempo, estão sempre em movimento, porém não são lineares e precisam da atenção e cuidado de todos.

As Conclusões e Recomendações da **48ª sessão da Conferência Internacional de Educação** (2008) designada “*Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro*” identificaram uma série de recomendações chave:

- Os responsáveis políticos devem reconhecer que: “*a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer educação de qualidade para todos*”;
- A política de educação e de recursos deverá ter por objetivo: “Promover culturas e ambientes escolares amigos da criança, conducentes a uma aprendizagem eficaz e inclusiva de todas as crianças” (UNESCO, 2008).

O documento *Orientações Políticas sobre inclusão na educação (Policy Guidelines on Inclusion in Education)* da UNESCO (2009b), aponta que a educação inclusiva deve ser um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos. Ressalta ainda que um sistema de educação inclusiva só pode ser criado se as escolas regulares tornarem-se mais inclusivas, isto é, tornarem-se melhores na educação (de qualidade) de todas as crianças, nas suas comunidades.

Este documento avança ainda mais na direção da educação inclusiva ao destacar que:

A inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta (...)

Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar a aprendizagem. (UNESCO, 2009b, p. 7–9).

O documento ressalta ainda que:

- Inclusão e qualidade são recíprocas;
- Acesso e qualidade interligam-se e reforçam-se mutuamente;
- Qualidade e equidade⁸ são fundamentais para garantir a educação inclusiva.

Parece-nos claro, até aqui, que a preocupação, as modificações e adaptações necessárias, proclamadas e recomendadas aos governos bem como a sociedade de forma geral não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças ou jovens em condição de deficiência na escola e nas classes regulares, mas sim um olhar e ações mais amplas que contemplem todas as pessoas em situação de desvantagem, permanente ou temporária, em relação ao ambiente, no que se refere a sua autonomia, independência e cidadania.

É importante destacar que é possível identificar avanços nas proposições e práticas pedagógicas dirigidas à inclusão, principalmente na área da Educação Física, via Educação Física Adaptada, PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2001, 2008) o que nos aponta para algumas possibilidades e perspectivas positivas. Entretanto, embora tenhamos claro que toda mudança

⁸ Equidade: uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, onde são observados os critérios de igualdade e de justiça para se tornarem iguais. A mesma não corrige o que é justo na lei, mas completa o que a justiça não alcança. Cintra (2003)

demanda um tempo para que possa ser entendida, apreendida e incorporada até que chegue a efetivação e a mudanças qualitativas da prática, nossa leitura nos tem apontado que tais ações são ainda pequenas em relação a necessidade e em alguns casos são iniciativas isoladas, fato este que nos coloca em alerta diante do contexto geral da inclusão, da educação para todos.

2.2 O caminho da inclusão no Brasil

Mas, e no Brasil, o que aconteceu?

Dentro de um mesmo contexto histórico mundial, o caminho inicial da inclusão no Brasil se dá primeiramente pelo atendimento a pessoa com deficiência, seguindo os mesmos passos e fases e influenciado pelas experiências de outros países. Segundo Silva (1986), existem poucos registros do atendimento às pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, aparente ou não, antes do século XIX. Em geral, o atendimento e educação dessa população era responsabilidade da própria família, não sendo entendida como de responsabilidade do estado ou da sociedade.

Desde o início do movimento da educação inclusiva, é possível perceber, principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos, pela nossa leitura e pesquisa, que é cada vez mais comum se encontrar ações e práticas pedagógicas dirigidas a pessoa com necessidades educacionais especiais, no sentido de efetivamente incluí-las no ensino regular. No Brasil, acompanhando este movimento mundial, observamos que estas ações e práticas pedagógicas parecem ocorrer de forma, aparentemente, descompassadas. Em outras palavras, na mesma medida que a legislação, a produção de conhecimento e tomada de consciência sobre a importância da inclusão avançam e aceleram a inserção e o atendimento destes alunos no ensino regular caminha ainda de forma lenta não tendo se efetivado de fato conforme apontam estudos de Correia, (1997), Glat, Ferreira, Oliveira, & Senna, (2003), Tessaro (2005) e Lima (2008). No contexto geral da inclusão, no que se refere às práticas pedagógicas no ensino regular, os alunos ditos ‘diferentes’ embora muitas vezes estejam ‘presentes’ nas salas regulares, não estão efetivamente inseridos no processo ensino-aprendizagem, como também os alunos ditos ‘normais’, quando suas diferenças se tornam aparentes e fogem ao padrão, sejam estas diferenças quais forem, são colocados à margem do processo ou “excluídos” (social e pedagogicamente falando) ou ainda se auto excluem das aulas. Os referidos autores apontam como consequências deste cenário a falta de recursos adequados, condições de trabalho, melhor formação inicial e

formação continuada. Em suma, podemos dizer que este descompasso resulta em um atendimento ainda defasado que pouco se modificou em relação ao avanço da legislação e em algumas situações parecem, até, evidenciar ainda mais a exclusão.

O que tem caracterizado a escola brasileira, desde seu período de popularização, sua chegada a todas as classes sociais, corroborando com Filus (2011) é que historicamente a educação no Brasil, em geral, foi e porque não dizer ainda é, objeto de interesse e preocupação dos governos somente em determinados momentos e contextos, quando determinadas classes dominantes ou o próprio governo assim a consideraram. Isso nos faz inferir que a escola, no Brasil norteou-se mais fortemente pelo princípio da exclusão, do que da inclusão.

Recorrendo aos estudos de Silva, (1986), Mazzotta (1996), Carmo (1991), Jannuzzi (1992, 2004), Brasil (1998), Carmo (2002), Gugel (2007b), Aranha (2001, 2003, 2004, 2005) Filus (2011), destacamos e apresentaremos fatos e acontecimentos que entendemos como importantes acerca da trajetória e do entendimento da relação deficiência, educação especial, inclusão e a educação no Brasil.

De acordo com Mazzotta (1996), a construção da educação especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos: o primeiro compreendido entre 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares e o segundo de 1957 em diante, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Vale lembrar que a história da educação especial e o atendimento a pessoa com deficiência esta diretamente ligada ao conceito de necessidades educacionais especiais e a construção da inclusão.

Ao abordarmos os aspectos históricos que marcaram a Educação Especial, o atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais e a inclusão no Brasil, mesmo considerando a subdivisão sugerida, por Mazzotta (1996), optamos aqui por adotar a subdivisão sugerida por Filus (2011) destacando num primeiro momento o período compreendido entre 1854 a 1988 e posteriormente o período que sucedeu a Constituição de 1988 até os dias atuais, período este que traz consigo forte influência dos documentos e movimentos internacionais. Nossa abordagem, entretanto, não se dará de forma estanque, mas continua buscando na interação dos fatos e períodos o entendimento necessário para nossa análise e reflexão. Esta opção também se dá na intenção de dialogar não só no campo político/legislativo, mas também com os modelos de atendimento e serviços que nortearam e ainda norteiam o processo de construção da educação inclusiva na educação brasileira.

Assim, vamos aos fatos: o primeiro período tem como marco principal a criação e fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant - IBC) em 1854. O Imperador Dom Pedro II, influenciado e seguindo o movimento europeu e americano, por meio de Decreto Imperial cria a referida instituição na cidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, em 1857, influenciado pelo professor francês Hernest Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) que passou a atender pessoas surdas, a maioria abandonada pelas famílias (SILVA, 1986; GUGEL, 2007b).

Anos mais tarde, em 1868, o governo inaugura o Asilo dos Inválidos da Pátria. O objetivo desta instituição era abrigar e cuidar dos soldados mutilados ou que tivessem ficado inválidos nas batalhas ocorridas durante a Guerra do Paraguai.

Conforme os apontamentos de Filus (2011), antes do final do período Imperial, foram criadas pelo governo e sob sua responsabilidade, duas instituições para o atendimento de deficientes intelectuais: a primeira em 1874 em Salvador-BA, junto ao Hospital Juliano Moreira e a segunda em 1887, no Rio de Janeiro, funcionando como escola regular, Escola do México, com o objetivo de atender também deficientes físicos e visuais.

O contexto educacional no Brasil, mesmo com a Proclamação da República, em 1889, não sofreu mudanças significativas. Com o comando político do país ainda vinculado aos “barões do café e a conjuntura econômica transitando e se confrontado entre produção agrícola, cafeeira e o inevitável movimento da revolução industrial que se espalhava pelo mundo, estabeleceu-se um quadro social no qual a educação escolarizada, a escola popular, continuou sofrendo descaso do governo e da sociedade de forma geral. Uma vez que a população era apenas e tão somente produtora de mão de obra, em que a alfabetização e a escolarização não era valorizada por nenhuma classe social, os conhecimentos técnicos passados de pai para filho ou de “mestre” para “aprendiz” eram muito mais importantes para a vida e sobrevivência dos filhos.

Conforme relata Aranha (2005), este quadro passou a ser um pouco diferente com o retorno de alguns profissionais que haviam ido estudar na Europa. Entusiasmados com as experiências e conhecimentos adquiridos no ‘velho mundo’ e com a idéia de modernizar o país, viram na educação um caminho possível. Mesmo sendo de caráter assistencialista, filantrópico ou político e de cunho sanitarista, essas idéias resultaram em algumas ações educacionais públicas e na expansão das instituições de educação especial de natureza privada. Segundo Januzzi (2004) e

Aranha (2004, 2005), em 1906, inicialmente nas escolas públicas no Rio de Janeiro inicia-se o atendimento aos alunos com deficiência mental. Esta experiência aos poucos se expande por outros estados e a rede pública de ensino principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo passam então a se organizar, centralizar e criar normas para este atendimento. Dentre essas normas determinava-se que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe.

Nos anos seguintes, entre 1912 e 1917, segundo as mesmas autoras, foram instituídos os seguintes serviços e ações:

- Inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública do Estado de São Paulo.
- Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos).
- Foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”.

Em relação a estas ações e serviços de atendimento da pessoa com deficiência, neste período, vale lembrar que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e deformidades uma questão determinante na área da Saúde Pública. Por sua vez, os deficientes visuais e os deficientes auditivos tinham seu atendimento e suas instituições privilegiadas, uma vez que algumas dessas pessoas eram filhos de pais abastados e influentes na sociedade.

Nas análises e considerações feitas por Bueno (1993) e Aranha (2004 e 2005) ao ‘emprestar’ conhecimentos e procedimentos da medicina, a educação e a educação especial adotam para si o paradigma da cura e da reabilitação nas suas práticas, ao invés da construção de seu próprio conhecimento e, por consequência, a eficiência do aluno e não a aprendizagem passa a ser o foco nos processos de ensino.

Ainda em relação a este mesmo quadro e período, Bueno (1993), Brasil (1998) Aranha (2004, 2005) afirmam que além dos serviços da inspeção médico-escolar, a Psicologia também passou a avaliar e validar por meio de seus especialistas a segregação dos que ‘prejudicavam’ o bom andamento da escola.

Em contra partida, conforme aponta Jannuzzi (2004), neste mesmo período, alguns médicos começaram a perceber a influência e a importância dos aspectos pedagógicos no

atendimento e tratamento de pessoas em condição de deficiência. Foram criados “pavilhões”, com características de instituições escolares, junto a hospitais psiquiátricos, com o objetivo de atender crianças deficientes em seu quadro geral e segregadas socialmente, no sentido de congregar o atendimento médico e o pedagógico no mesmo espaço físico. Ainda de acordo com a mesma autora, esses pavilhões mantinham a segregação desses deficientes, mas, por outro lado, apresentavam algo diferente, na perspectiva e tentativa de não limitar o atendimento e tratamento dessas crianças apenas ao da cura e da reabilitação. Pode-se considerar que já havia a percepção da importância da educação, o desafio trazido ao campo pedagógico, em organizar e sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes, de alguma forma, de uma vida social em grupo.

O estudo de Filus (2011) aponta que a partir da segunda década do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência, que até então estava centrado na deficiência visual, na auditiva e na física, voltou-se para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual. Segundo Jannuzzi (1992) esta mudança no predomínio do atendimento pode ser associada ao fato de esta ‘deficiência’ somente ter sido identificada e evidenciada na medida do próprio crescimento do processo de escolarização do país, ou seja, quanto mais crianças tem acesso a escola, mais a diversidade se faz presente e se mostra.

De acordo com Carmo (2002), de 1905 a 1950, a maioria das instituições que foram criadas para o atendimento das pessoas deficientes eram de caráter privado, principalmente de cunho assistencialista, e juntamente com as instituições estaduais e municipais, que também surgiram neste período, não foram suficientes para atender o número de pessoas dessa parcela da população, existentes até então.

Assim a partir da década de 1950, continuou e aumentou-se a expansão de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas pela rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer serviços de educação especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

A partir da década de 1960, seguindo a tendência dos movimentos mundiais no atendimento da pessoa deficiente, no Paradigma de Serviços, o Brasil foi palco do surgimento de

centros de reabilitação para diversos tipos de deficiência, voltados para a integração dessa população na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024/61) manifestava o interesse e o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial ao instituir no seu texto, Título X, o atendimento educacional para as crianças denominadas de excepcionais,

Em seu Título X Da Educação de Excepcionais, Art. 88 e 89 assim determinava:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema **geral** de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (grifo nosso) (BRASIL, 1961)

Embora possamos reconhecer os avanços e o fato do texto mencionar de forma imperativa o atendimento, observa-se que nesse processo, os alunos com algum tipo de deficiência deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação, o que implicava ser o atendimento educacional igual, homogeneizado. A crítica feita por Mazzotta (1996); Carvalho (1997), Jannuzzi (2004) e Vizim (2011) apontam na direção de que quando os alunos não pudessem participar desta situação comum de ensino, não estivessem aptos para tanto, eles receberiam serviços e atendimento educacional especial. O resultado desta ação era a segregação e a colocação do aluno em uma situação de marginalidade de ensino. Ainda na análise dos autores, é possível também interpretar o “ (...) enquadrar-se no sistema **geral** de educação (...)” no sentido genérico o que pode representar diversas condições tanto dos serviços educacionais comuns quanto os especiais, ou ainda num sentido universal, referindo-se ao conjunto de todas as situações de ensino. (grifo nosso)

Este processo de tornar o aluno com deficiência ou excepcional (coforme denominação LDB 1961) capaz de adequar-se ao ensino comum resulta na criação, pelo MEC, em 1971, de um órgão autônomo para tratar da Educação Especial, introduzindo a visão, o paradigma tecnicista no atendimento a esta população que chegasse ao ambiente escolar (BRASIL, 1998, ARANHA, 2005, VIZIM 2011)

Os fatos:

- Ofício nº 93/71, do Secretário de Apoio do MEC ao Diretor do Departamento de Educação Complementar recomenda a extinção das Campanhas de Educação Especial e **sugere o estabelecimento de um programa integrado de assistência a todas as categorias de excepcionais.** (grifo nosso)

- Portaria nº 86/71 cria o Grupo Tarefa Educação Especial no MEC, com vistas a **implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro.** (grifo nosso)

Assim, conforme apontam Aranha (2001, 2005) e Januzzi (2004) o paradigma tecnicista é adotado pela Educação brasileira, não só no atendimento dos alunos denominados de excepcionais, mas de forma geral, e vai se firmando e se expandindo a partir da Lei Lei nº 5.692/71, a qual, foi complementada pelo Parecer do CFE 848 / 72, que deixa explicitado “a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos então denominados excepcionais”. Concomitantemente a implementação deste parecer, dá-se a implantação do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), no qual a “educação foi considerada condição básica para o desenvolvimento auto sustentado e requisito essencial de uma sociedade democrática” (BRASIL, 1971) e estabelece que a Educação Especial passa a ser prioridade educacional, visando a educação escolar deste segmento da população. O referido plano fixava objetivos e estratégias para a atuação na educação especial, dentre as quais se previa a expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico que possibilitasse o desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Outra ação pública que seguiu na direção do atendimento desta população foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP⁹, que pode ser considerado um dos passos mais efetivos do governo federal na perspectiva de políticas públicas para o a área da Educação Especial, considerando que até sua criação o que ocorria eram eventos isolados e ações ocasionais no que se refere ao atendimento e educação das pessoas com deficiência (CARMO, 1991). Ao CENESP cabia a regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados “excepcionais”, bem como elaborar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, em todo território nacional. (LIMA, 1998; ARAUJO, 1998).

Entre os objetivos e ações mais efetivas do CENESP podem-se destacar principalmente a elaboração do I Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP), a formação,

⁹ Criado no MEC, por meio do Decreto nº 72.425, de 03/07/73, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP era responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, tinha como objetivo impulsionar ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência problemas de conduta e às pessoas com superdotação. Posteriormente este centro foi extinto em 1986, dando origem a atual Secretaria da Educação Especial, desativada no período de 1990-1993, em funcionamento atualmente. (Brasil, 2008).

aperfeiçoamento e especialização específica de recursos humanos (técnicos e professores) e a ampliação do atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados. (BRASIL, 1976). Januzzi (2004), Lima e Mendes (2009) destacam também que o CENESP, em parceria com Universidades Federais elaborou e apresentou propostas curriculares específicas para a área, com conteúdos e metodologias próprias de ensino.

O II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), de acordo com Brasil (1976,1998) Lima e Mendes (2009) apresentou uma avaliação geral da situação escolar no Brasil e revelou que, embora fosse fato a expansão do sistema educacional, notava-se um descompasso entre essa expansão e a demanda de alunos pela escolarização, pois essa continuava em níveis muito baixos. Ainda segundo as autoras (p.2), “este Plano colocou a educação como um dos fatores de transformação social, além de instrumento básico para plena realização do ser humano”. Em relação a Educação Especial, o Plano estabelece metas, prioridades e ações no sentido de “assegurar a igualdade de oportunidades aos educandos que apresentem condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico” tendo como objetivo “ integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, sempre que for possível, proporcionando-lhe condições de acompanhar o processo educativo” (BRASIL, 1976, p. 37)

Durante aproximadamente três décadas (1960 a 1980), sob o olhar do poder público, sendo contemplada em documentos oficiais, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, continuou se desenvolvendo sob ações fragmentadas, sem a devida avaliação, análise crítica ou mesmo discussão paradigmática.

A leitura realizada e o diálogo estabelecido com os autores aqui presentes não nos permitiu observar, nesse período, políticas públicas efetivas no sentido de garantir o acesso total à educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, a qual, em termos legais, já havia sido prevista no Plano Nacional de Desenvolvimento.

O que se pode observar, analisar e refletir em relação a este período é que havia um apoio considerável do Estado às instituições especiais de caráter privado comparadas às públicas, o que pode ser entendido como uma forma de terceirização de serviços, até certo ponto mais econômica para os cofres públicos e também, de alguma forma, aliviando a responsabilidade do governo em assumir essa modalidade de ensino. A crítica feita por Januzzi (2004) nesse sentido é

que em termos de legislação e ação destinada à pessoa com necessidades educacionais especiais, o que imperava e ainda parece imperar, dependendo do momento político nacional e internacional é a omissão, em geral e obviamente velada, do poder público.

Observados isoladamente dentro de suas épocas e contextos, os fatos tendem a demonstrar certo avanço tanto na legislação quanto no atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, todavia quando observados histórica e comparativamente a atualidade, atentando-se para as entrelinhas é possível perceber que as ações, o envolvimento e o comprometimento do Estado para com o atendimento desta população tem mudado mais no discurso do que nas ações. Pelo referencial estudado, é possível dizer que este envolvimento do poder público tem acontecido de forma mais efetiva em decorrência das pressões dos movimentos internacionais, dos movimentos sociais internos e das manifestações da própria população atendida e não por vontade, responsabilidade e compromisso social. O resultado dessa dinâmica é a morosidade em direcionar, desenvolver e efetivar as ações e políticas já declaradas e instituídas, principalmente no campo da educação, destinadas a esta parcela da população.

Continuando a nos referir ao campo educacional o que pudemos observar é a presença de um paralelismo¹⁰ entre a educação especial e o ensino regular no sentido de ‘um’ se fazer presente no cotidiano do ‘outro’. Considerando a cronologia dos fatos e ações, a nosso ver esta situação parece ainda estar presente na atualidade. Em outras palavras, não foi e parece-nos que ainda não é possível observar uma interface do movimento da inclusão com o ensino regular nem mesmo via atendimento educacional especializado (AEE).

Aproveitando o contexto desse diálogo, abrindo um parêntesis nesta discussão, nos referindo agora à educação física, podemos perceber que quando voltada ao atendimento da pessoa com necessidades especiais (educação física adaptada ou atividade motora adaptada), esta também não estabeleceu diálogo efetivo com a educação física escolar, pelo menos não o suficiente para causar modificações. Assumir a responsabilidade e a possibilidade de a educação física atender a todos os alunos, a partir de suas diferenças, inclusive deficiências, tem sido um desafio para a área já na formação profissional. Articular as disciplinas de caráter pedagógico com as de cunho biológico e estas com as que tratam da pessoa com necessidades especiais nos cursos de formação, no ensino superior, tem sido outro aspecto que deve ser tratado pelas

¹⁰ Condição daquilo que é ou está paralelo; semelhança entre idéias ou opiniões. (dicionário Houaiss, 2001) ‘Paralelismo’ entendido aqui como duas ações ou idéias semelhantes, na mesma direção, porém que não se intersectam, ou seja que não possuem ponto em comum ou são coincidentes.

políticas educacionais, como bem apontam algumas publicações (CRUZ, PIMENTEL & BASSO 2002; CRUZ 2005; SILVA, 2005; 2009; SEABRA JR, 2006; SALERNO *et al* , 2011; FILUS, 2011).

Retornando a nossa retrospectiva, no início da década de 1980 o MEC elabora o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) para o quinquênio 1980-1985. Este documento evidencia a importância atribuída à educação básica, trazendo referências também a educação física (desporto), destacando-a como um direito básico e que deve ser oferecida, com qualidade a todos e em igualdade de condições. Neste cenário, conforme nos diz Ferreira (2006), as críticas destinadas às práticas discriminatórias contra os alunos de baixa renda e dos processos de homogeneização das turmas, fortemente presentes nas escolas regulares, desencadearam uma série de ações no sentido de reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais.

Assim, no final de 1985 o CENESP elabora uma “Nova Proposta para a Educação Especial”, a qual deveria ser compatível com o novo plano de educação brasileiro e cujo objetivo era estender a todos a oportunidade de acesso à educação. (LIMA e MENDES 2009). A proposta sugeria a incorporação do aluno com deficiência ao sistema regular de ensino, mas desde que isso fosse possível. Para Jannuzzi (2004) O CENESP apenas deu um novo formato ao já proclamando pela a LDB n. 4.024/61 com a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, todavia não sendo obrigatoriedade nenhum tipo de apoio especializado, apenas “se necessário” e “se possível”.

Mais uma vez, as ações empreendidas pelo governo e pelas instituições especializadas não provocaram a reformulação esperada e necessária nas práticas educacionais que pudessem contemplar as diferenças e as potencialidades do aluno com necessidades educacionais especiais no que se refere a sua permanência e possibilidades de sucesso no ensino regular. Na educação ‘comum’ revigora-se a idéia de se existir um modelo prévio, único e contínuo de aprendizagem, fundamentado no padrão de ‘normalidade’. Novamente, a responsabilidade da educação e aprendizagem desses alunos recai no paradigma da educação especial.

Em meio a este cenário, conforme aponta o estudo de Filus (2011), tendo como pano de fundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU 1981), o Brasil constituiu uma Comissão Nacional que tinha como meta elaborar um plano nacional de atendimento às pessoas

com deficiência, o que pode se dizer, foi muito significativo em termos de políticas públicas, já que reconhecia oficialmente a existência política dessa parcela da população, bem como seu direito a cidadania. Segundo a mesma autora, a linha central estabelecida por esta comissão era “igualdade e participação plena”. Entre as ações previstas no plano de ação da referida comissão estavam a conscientização, a prevenção, a educação, a reabilitação, a capacitação profissional e acesso ao trabalho e a remoção das barreiras arquitetônicas.

Dando continuidade a esta nova política o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrando-se a estrutura básica do MEC (JANNUZZI, 2004). Mais tarde em 1986, com a destituição do CENESP (1973-1986) foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, a qual, segundo Lima e Mendes (2009), elaborou o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente”, documento este que apresentou várias críticas acerca da situação das pessoas com deficiência no Brasil, e que sinalizou a falta de atuação efetiva do CENESP e SEESP.

Sobre estes órgãos, Aranha (2004) analisando suas atribuições e ações diz que embora tivessem promovido modificações no posicionamento político quanto a esse segmento populacional, o país mantinha a política pública de legar à iniciativa privada a responsabilidade do atendimento à pessoa em condição de deficiência descaracterizando-o como educação escolar, num atendimento às margens da escola.

No final da década de 1980, em meio a um contexto social e político de democratização do país, de reformas educacionais, dá-se a elaboração e publicação da nova Constituição Federal brasileira. A Constituição Federal de 1988 passa a ser então o marco regulador e decisório na elaboração dos documentos legais subsequentes no sentido de orientar as ações, os programas educacionais, de atendimento e de serviços, trazendo e exaltando em seus princípios os direitos sociais como de todos, com perspectivas a educação inclusiva, dando voz e visibilidade a uma parcela da população historicamente excluída (FILUS, 2011). Dentre seus princípios e fundamentos principais que nos remete ao ideário da educação inclusiva, destacamos os da cidadania e da dignidade da pessoa, contido no art.1º (incisos II e III), assim como os objetivos de “construir uma sociedade livre, justa e igualitária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” contido no art. 3º, (incisos I e IV; BRASIL, 1988).

De acordo com a carta magna de nosso país, no que se refere a nossa temática de estudo, observa-se também como garantia à inclusão que:

- Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada **com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)
- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - garantia de padrão de qualidade no atendimento educacional

Podemos, além disso, destacar também o art. 208, que afirma, em seu inciso III, ser dever do Estado para com a educação, a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Aranha (2001, 2004) embora reconhecendo os ganhos e avanços em diferentes campos, analisa e discute o caminho que se pode adotar ou conduzir de acordo com as possibilidades de interpretação. De acordo com a autora,

A Constituição Federal de 1988 instituiu o movimento de descentralização do poder através da municipalização, processo que localizou no âmbito decisório e organizacional de cada comunidade, o poder de administrar suas relações com essa parcela da população. Continuou-se priorizando o atendimento do aluno portador de deficiência no ensino regular, embora explicitando e enfatizando a necessidade de colaboração dos setores privados, através de programas de prevenção, de atendimento e de treinamento para o trabalho. Constata-se, portanto, no país, a manutenção do Paradigma de Serviços, norteado pelas idéias de investimento na modificação da pessoa portadora de deficiência, como requisito para sua integração e participação na sociedade. (p.4)

No mesmo sentido, Ferreira (2006) também em sua leitura e análise do art. 208, inciso III, discute as possíveis distorções na interpretação da lei que induzem a entendimentos diferentes e, por conseqüência, emperram as engrenagens que movimentam as iniciativas e ações públicas destinadas a população com necessidades educacionais especiais. Analisando o artigo em questão o autor levanta os seguintes pontos na sua discussão quanto ao uso dos termos:

- Atendimento educacional especializado: “induz a uma leitura de que a educação dos alunos de que se refere o artigo é responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de educação especial” (p.92). Podendo, portanto, ser deixado em segundo plano, por falta de recursos humanos ou didáticos, pela educação geral/comum.
- Portadores de deficiência: (...) “problemas de definir, no âmbito da legislação educacional, quem serão os alunos beneficiários dos serviços de educação especial (os

portadores de necessidades educacionais especiais)”. (p.92). Ainda segundo o autor, o conceito de necessidades educacionais especiais, que busca tirar o foco exclusivamente da deficiência, ampliando a visão sobre as demais formas de exclusão e das diferenças individuais, pode negligenciar a percepção da própria deficiência ou reforçar a associação equivocada das situações cotidianas da escola e os serviços da educação especial.

Neste caso especificamente, esta distorção no entendimento da legislação acabou por resultar na educação comum o aparecimento de um novo personagem – “o aluno problema”, que vem ‘atrapalhando’ o bom andamento da aula, o desenvolvimento tanto do aluno com deficiência quanto do chamado aluno normal. O “aluno-problema” é uma forma prévia de a educação conceber o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade na sala de aula não sendo raro seu encaminhamento para o atendimento ‘especializado’.

Com base nestes argumentos e ambigüidades podemos dizer que na educação para ‘todos’, esse “todos” não significa uma massa uniforme. Existem particularidades e individualidades, expectativas e necessidades das pessoas que por direito devem ser atendidas. Há a necessidade de se agir na transversalidade na articulação das políticas: do direito com a saúde, com a educação, com a psicologia, com o trabalho, entre outros. É preciso, porém, articular por ‘interação’, articular “com” e não por aglutinação.

Retomando nosso caminho, é importante citar também o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA, Lei 8.069 de 1990). De acordo com Filus (2011), mesmo não fazendo menção direta aos assuntos relacionados à pessoa com necessidades educacionais especiais, o ECA ressaltou aspectos importantes relacionados a estigma, preconceito, diferenças, situações de marginalidade, minorias, entre outros, bem como resgatou pontos importantes contidos na Constituição Federal (art. 54, por exemplo), constando que o direito de todos à educação é assegurado novamente, conforme art. 55, e que é obrigatório que os pais ou responsáveis matriculem seus filhos na rede de ensino regular, podendo os pais em caso de contrariar a lei, ter a perda ou suspensão de seus direitos familiares, de acordo com o art. 24.

Deste documento, destacamos ainda:

- **Art. 5** Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
- **Art. 57** O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Como foi possível observar até aqui neste nosso diálogo, até o final da década de 1980, vários foram os movimentos e abordagens que buscaram estabelecer relações entre a sociedade e as pessoas com necessidades educacionais especiais em diferentes campos. A estes movimentos somam-se os acordos e desacordos presentes no seu interior, principalmente do campo educacional, na relação “entendimento x atendimento”, deslocando muitas vezes o eixo das discussões, sendo ora para o campo político-pedagógico, ora para o campo das causas e soluções médico-patológicas, mantendo-se a concepção de ‘políticas especiais’, dificultando o trânsito destes alunos a educação, apesar da garantia de acesso ao ensino regular.

Frente a este cenário, chamamos a atenção para o fato de que grande parte dos profissionais que hoje atuam no sistema educacional, quer seja no campo político ou no ‘chão da escola’ tiveram sua formação acadêmica neste período a que nos referimos, ou seja, receberam conhecimentos teóricos e práticos de forma organizada e sistematizada, em diversas áreas de conhecimento, sob estes paradigmas e muito provavelmente, mesmo considerando as possibilidades de formação continuada e de cursos de atualização, passaram a atuar a partir deste contexto. Em outras palavras, estes professores têm configurada uma representação e concepção de inclusão escolar, portanto influenciando sua atuação e intervenção, a partir desta formação. Assim, é a partir da montagem deste quadro, no qual entendemos que o professor é um dos componentes fundamentais, incluindo-nos nele, com a intenção de nos localizarmos e entendermos nosso papel neste processo, bem como melhor compreendermos o atual estágio do “estado da arte”, cabe-nos buscar conhecer e identificar, à partir de nossa formação, qual o entendimento, sentidos e significados atribuímos a inclusão?

Dirigindo o foco especificamente a educação física considerando o direito e importância de todos os alunos terem acesso aos conteúdos da cultura corporal e a importância e necessidade do movimentar-se e do desenvolvimento do sentimento de pertença, entendemos que é a partir desta resposta que iniciamos nossa mudança interna e a conscientização de nosso papel como mediador e transformador no processo. Nesse panorama educacional de transformação é importante pontuar, conforme afirma Gonçalves (2000, p.127) que “conscientizar significa o processo de reestruturar a percepção da realidade a partir de transformações na própria consciência”. Essa mudança de consciência tende a acontecer na medida em que ampliamos nosso conhecimento e estabelecemos uma relação e aproximação desse conhecimento com a realidade dos fatos, promovendo novas formas de significar a sociedade e suas relações,

modificando-se, assim, nossa forma de pensar e agir o que certamente pode influenciar nossa prática pedagógica.

Voltando aos fatos, no contexto destas iniciativas e com base em documentos internacionais bem como das emergentes necessidades de modificar as políticas educacionais vigentes, se da a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394 de 24 de dezembro de 1996). Fortemente influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), pela Declaração de Nova Delhi (1993) pelas recomendações da Declaração de Salamanca (1994), a LDB desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino definindo inclusive a educação especial como modalidade educacional. Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se, pelo menos no discurso, a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com necessidades educacionais especiais devem participar em iguais condições do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, assim prescreve a lei.

Sob nosso olhar, vale destacar os seguintes pontos do Capítulo V - Da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Vários questionamentos e críticas acompanham a LDB, desde sua ideologia política até algumas ambiguidades na sua interpretação. Entretanto, o ponto que queremos aqui destacar vai na direção do ‘tempo’ para sua implementação e a preparação do contexto educacional quanto a adequação dos ambientes e preparo profissional. A educação, mais especificamente o ambiente escolar, está organizado histórica e pedagogicamente por tempo e pelo tempo, na sua forma, no seu currículo, na sua relação com a sociedade, todavia este tempo pode não ser, e em geral não o é, o mesmo tempo de todos que lá estão, autores e atores. Aranha (2001) ao discutir esta questão considera que ao adotar práticas inclusivas como um objetivo de curto prazo, a LDB acaba por desconsiderar que, arquitetonicamente, os ambientes não estão preparados para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais e que a adequação desses espaços vai exigir um grande investimento em infra-estrutura e equipamentos, cujas verbas geralmente inexistem. Outro aspecto que podemos apontar é que de maneira geral a sociedade (entenda-se nós) não foi “educada” (e ainda não é), para receber e se relacionar com as diferenças, com o que foge ao padrão de normalidade. Em uma dessas pontas da educação encontra-se o professor, aquele que vai atuar neste contexto e que, de acordo com Bueno (1999), recebe uma formação inicial fragmentada, predominantemente específica das capacidades e incapacidades do aluno com necessidades educacionais especiais, porém que, geralmente, não leva em conta a perspectiva ampliada do trabalho pedagógico no ensino regular, resultado num sentimento, em uma sensação de despreparo por parte do próprio professor.

Embora recoberta por críticas em varias dimensões (econômicas, sociais, pedagógicas, político-ideológicas) inclusive de não ser inovadora (DEMO, 1997), é fato que a LDB traz ganhos e avanços consideráveis em relação ao sistema educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Podemos dizer que é a partir dela que a proposta de educação inclusiva adquire maior relevância e ganha forma na escola comum. Para Januzzi (2004. p.21) “a escola tem papel importante e, mesmo em condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos”. No mesmo sentido, vale citar

Mazzotta (2001) ao afirmar que este projeto de LDB disciplina a educação escolar, ou melhor dizendo, traz para a escola uma tentativa de organização, no mínimo uma referência.

Em consonância com as orientações e com os compromissos internacionais assumidos (Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien 1990, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, 1993 e Declaração de Salamanca a 1994) e sob a luz da LDB, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, lança em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), composto por documentos referentes a cada nível de ensino¹¹, com um documento específico dirigido a cada área, incluindo-se a Educação Física.

Embora no seu texto introdutório os PCNs não tragam referências explícitas ao atendimento a pessoa em condição de deficiência e a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais elas podem ser encontradas e entendidas, a partir das “Orientações Didáticas” no item “Diversidade” e nas discussões e no tratamento dos Temas Transversais¹² entre os quais destacamos Pluralidade Cultural e Ética.

Em relação ao item ‘Diversidade’ destacamos os seguintes parágrafos, nos quais grifamos as palavras chaves para tal entendimento:

[...] a atuação do **professor em sala de aula deve levar em conta** fatores sociais, culturais e a **história educativa de cada aluno**, como também **características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual**.

Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a **necessidade de resgatar a auto-estima**. Trata-se de **garantir condições de aprendizagem a todos os alunos**, seja por meio de incrementos na **intervenção pedagógica** ou de **medidas extras** que atendam às **necessidades individuais**.

A escola, ao considerar a **diversidade**, **tem como valor máximo o respeito às diferenças** — não o elogio à desigualdade. As **diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa**; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

[...] **a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade**, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (PCNs 1997, p. 62)

¹¹ Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1o. e 2o. ciclos (1a. a 4a. séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3o. e 4o. ciclos (5a. a 8a. séries) e em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio

¹² De acordo com Darido *et al* (2001) o discurso dos PCNs, por girar em torno da cidadania, parte da premissa de que a escola é um dos principais espaços de contribuição para a formação de um aluno crítico, autônomo, reflexivo. Assim, na perspectiva de consolidar tal objetivo, o documento apresenta como temática central temas sociais emergentes, como ética, cidadania, deficiência, preconceito, entre outros, indicando-os como questões desencadeadoras de discussão da realidade social e que, portanto, necessitam ser problematizados e refletidos na escola. Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem e devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares. Compõem os Temas Transversais no PCNs - Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde.

Acerca dos temas transversais, a partir da premissa da pluralidade cultural, os PCNs sustentam que a escola deve estar aberta para atender a todos, e que a convivência social com as diferenças, sejam elas de caráter social, cultural ou de necessidades educacionais especiais, possibilitam a formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade (SANT'ANA, 2005), o que nos leva ao princípio da inclusão escolar.

Quanto a área da Educação Física especificamente, tratando do tema da Inclusão e das possibilidades de discussão oferecidas pelos Temas Transversais em relação direta ou indireta com a pessoa com necessidades educacionais especiais, Darido et al (2001a) apontam que a presença destes temas no documento, mesmo que de forma sutil, representaram um avanço na perspectiva de compreensão da Educação Física cidadã, proposta pelos PCNs (1998). Segundo os mesmos autores, o modelo de Educação Física contido nos PCNs (Brasil, 1998) por meio do 'princípio da inclusão', propõe como princípio básico a necessidade das aulas serem dirigidas a todos os alunos.

Embora algumas ideias sobre inclusão ou “não exclusão” já tivessem sido discutidas no campo acadêmico e estejam presentes em outras abordagens (BETTI, 1991 e SOARES et al, 1992), os PCNs apresentaram algumas possibilidades importantes para a área em relação à educação inclusiva, considerando seu caráter de documento oficial na educação brasileira. Ao ressaltar a temática da diversidade, com destaque para o princípio da inclusão, com uma Educação Física dirigida a todos os alunos, com referências inclusive à deficiência física, entendemos que este aspecto em particular poderia ter contribuído para a aproximação das diferenças e para uma mudança qualitativa nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, mas por questões ainda a serem entendidas, não o fez.

De acordo com Darido (2003), buscando, talvez, cumprir e também ampliar ações mais específicas e especializadas junto às pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental e da Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram um documento, um material didático-pedagógico (nas palavras do próprio documento) denominado “Adaptações Curriculares”: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, compondo o conjunto dos PCNs, inserindo-se na concepção da escola integradora, defendida pelo MEC. O material focaliza as necessidades educacionais especiais, os alunos que

as apresentam e oferece aos educadores referências para a identificação dos que podem necessitar de adaptações curriculares, bem como os tipos de adaptações possivelmente necessárias e o que se pretende obter com a utilização dessas medidas. (PCNs, 1998b, p.15-16)

Já no ano de 2001 por meio da Lei 10.172, temos o do Plano Nacional de Educação que teve por objetivo estabelecer diretrizes relativas à educação de forma geral a serem seguidas por estados e municípios na elaboração de seus Planos Decenais, considerando as particularidades locais e especificidades regionais. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) apresentou a Educação Especial como uma modalidade de ensino, e em parceria com as demais áreas (saúde, assistência, organizações da sociedade civil) traçou metas e objetivos no sentido de:

- Elaborar programas destinados a ampliar a oferta de estimulação precoce para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares.
- Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.
- Definir nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas.

O referido Plano comprometeu-se ainda a assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade.

Lembramos aqui que o ‘tempo’ para a consecução das metas e objetivos traçados é a década de 2010, entretanto o que pode ser observado ainda é incipiente frente a demanda e a urgência da população a que o Plano se destina. Ao recuarmos apenas alguns anos, vamos nos lembrar que o Plano Decenal (1993-2003) também não conseguiu cumprir seus objetivos tão pouco fazer cumprir seu dispositivos legais de maneira satisfatória.

Na ordem cronologia dos fatos, ainda em 2001, o MEC, por meio da Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) estabelecendo que:

[...] a Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente

negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (...) Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente (BRASIL, 2001b, p. 43-44).

Assim como em outros momentos essas Diretrizes também foram analisadas e criticadas por apresentar pontos abertos e ambíguos em vários de seus dispositivos, buscando-se de certa forma evidenciar mais o que faltou do que os avanços. Não somos ingênuos a ponto de não perceber tais lacunas tanto no atendimento educacional como na oferta de serviços e recursos orçamentários e até mesmo suas intencionalidades, mas cabe aqui também dividir a responsabilidade com a sociedade civil que nos parece ainda guardar os resquícios do paradigma da normalização, do “esperar”, sendo mais reativa, no sentido de apenas reagir às mudanças do que proativa no sentido de mover-se por conta própria para provocar as mudanças. Enfim, mesmo sob as críticas é possível e necessário enxergar os pontos positivos ao longo de todo este percurso. Especialmente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, vemos contemplada de forma clara e explícita o sentido efetivo da Educação Inclusiva.

Outros documentos, resoluções, decretos e planos voltados ao atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais foram elaborados e instituídos na perspectiva de melhorar os programas destinados a inclusão social e educacional dessa população. Em mais uma tentativa, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo é o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial para o ensino regular, desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como podemos perceber, pela cronologia dos fatos, na linha do tempo exposta no quadro que segue (Fig.1), desde a possibilidade de chegada dessa população na sociedade, iniciativas e ações oriundas de grupos sociais mais envolvidos em questões humanistas, mais informados no que se refere a conceitos discriminatórios têm suscitado importantes avanços no

campo da inclusão educacional (FILUS, 2011). Todavia, diante dessa conjuntura de desafios e contradições envolvendo inclusive formação profissional, entre outros, a inclusão educacional na sua prática cotidiana, tem suscitado dúvidas, questionamentos e debates, principalmente sobre o que fazer e como fazer, gerando reações de desconforto no ambiente escolar e em toda esfera educacional.

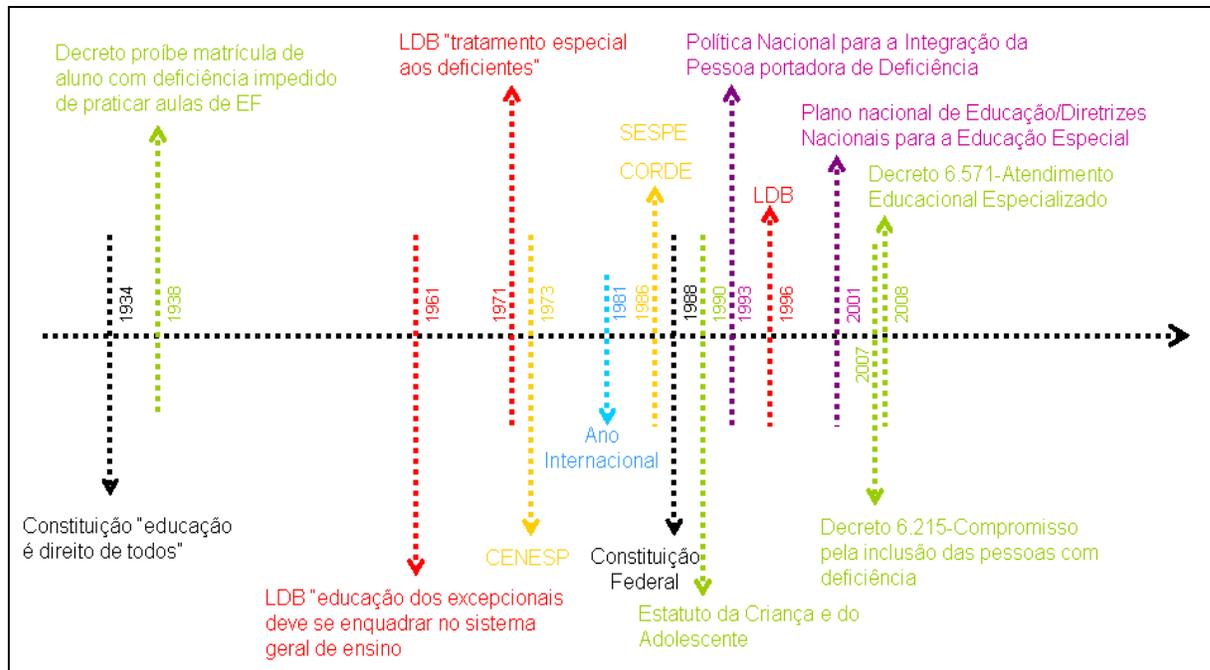


FIGURA 1: Cronologia dos fatos

Fonte: Cronologia das ações direcionadas às pessoas com deficiência (FILUS, 2011, p.75).

É importante destacar que para nosso entendimento desta trajetória das ações direcionadas às pessoas com deficiência até sua chegada a escola, considerando os princípios e significados da inclusão, é possível inferir que essa diz respeito a proporcionar aos grupos mais vulneráveis, sujeitos à exclusão, a chance de pertencer a um contexto social em que as oportunidades de acesso, participação, permanência, e possibilidades de êxito sejam oferecidas de forma igualitária e pelo princípio da equidade .

Buscando relacionar os marcadores internacionais e nacionais do movimento da inclusão educacional e inserindo a Educação Física no contexto desta relação, ampliamos (Fig. 2) a linha do tempo exposta por Filus (2011). A intenção neste momento, além de melhor

visualizarmos a cronologia dos fatos, é também refletirmos sobre o tempo do estabelecimento do que é “de direito” e as ações que resultem no que é “de fato”.

Ao observarmos a figura 2, tomemos como exemplo o período compreendido entre 1961 (LDB: “educação dos excepcionais deve se enquadrar no sistema geral de ensino”) até 2001 (Convenção da Guatemala - *erradicação de qualquer forma de discriminação*; Convenção de Montreal sobre acessibilidade; Plano nacional decenal de educação - diretrizes nacionais para educação especial). Decorre-se 40 anos neste período em que podemos ver e reconhecer as mudanças em diferentes campos e dimensões, na educação de forma geral e na Educação Física, entretanto as ações e as práticas pedagógicas referentes à perspectiva de tornar a escola para todos, embora também reconheçamos muitas mudanças positivas, apresentam ainda um descompasso entre discurso e realidade. Ao estendermos nosso olhar para o período pós LDB de 1996 até o ano de 2012 coincidindo com o final do plano decenal de educação (2001-2011) nossas inferências e hipóteses neste estudo parecem ganhar forma e legitimidade.



Figura 2: Marcadores do movimento da inclusão educacional (Adaptado e modificado de Filus, 2011)

Queremos ressaltar que essas inserções na sociedade e, sobretudo no ambiente escolar, não devem se referir apenas às pessoas em condição de deficiência, principalmente na Educação Física, considerando que esta não é a única diferença que é excluída. Sua história de práticas excludentes, reflexos das tendências tecnicistas que privilegiam os mais habilidosos, ainda podem ser observadas em muitas práticas pedagógicas alargando o leque de excluídos. Entre os grupos mais vulneráveis ao fenômeno da exclusão, temos, além das pessoas com deficiências, as pessoas com sobrepeso ou obesidade, aquelas com baixa experiência motora, pessoas com condições econômicas menos favorecidas, homossexuais que, mesmo veladamente, ainda compartilham da mesma situação. A chegada da educação inclusiva, trouxe certa instabilidade ao ambiente escolar revelando lacunas na sua estrutura e organização de forma geral. O reconhecimento, aceitação e acolhimento às diferenças passam a ser um desafio e ser superado, indo além da deficiência, na perspectiva da sociedade e da escola tornarem-se, de fato, para todos, não só de direito.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL: O DESAFIO DA ESCOLA

Uma escola vive o desafio de ser uma para todos, o desafio de não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Resta hoje a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um. (TIGRE & TEIXEIRA, 2005, p. 182).

As transformações que tomaram conta da sociedade ao longo do século XX chegaram ao século XXI em uma velocidade que nos dá a sensação de estarmos subindo em um veículo em movimento. Este contexto também vem tomando conta da educação e, por consequência, tem transformando o ambiente escolar, revelando suas carências e deflagrando desafios, alguns deles históricos. O processo de inclusão educacional tem desencadeado mudanças na forma de compreender e estruturar a educação em geral exigindo, principalmente da escola, um olhar para a diversidade com ações e atitudes mais democráticas e igualitárias, em que o ensino deve tornar-se um potencial eixo transformador. Transformações estas que por questões não só educativas, mas também sociais acabaram por ultrapassar os limites da sala de aula transferindo e atribuindo-lhe novas responsabilidades, transcendendo sua finalidade inicial de transmitir conhecimento. Ao longo da história e de seu próprio tempo, a escola tem sido levada a ampliar seu leque de atuação, constituindo-se em um espaço dinâmico de discussão e reflexão crítica acerca de si mesma e da sociedade. Embora muitos educadores já tenham se dado conta deste contexto, ainda relutam em aceitá-lo, mesmo que constantemente tenham de opinar, planejar e atuar nesse ambiente.

Conteúdos como cidadania, autonomia, moralidade, ética, deficiência, pluralidade cultural, diversidade, discriminação racial e sexual, entre outros, têm sido temas abordados no ambiente escolar e disseminados para a sociedade, a partir do advento da inclusão. Tendo a inclusão como lente desta outra visão da escola, acreditamos que essa disseminação tem sido e deve ser feita, não só a título de informação, mas, sobretudo, de discussão e reflexão no sentido de contribuir, entender, resignificar, dar novo sentido ao papel do ensino, da educação escolarizada, ou, no mínimo, sensibilizar e suscitar reflexões acerca do assunto.

Instituição social que vivenciou e vivencia constantemente estas transformações em uma relação, não necessariamente de identidade, mas de interdependência com a sociedade na qual se insere, a escola, pode-se dizer que recebe a incumbência de consolidar determinadas características e estruturas sociais, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtora das estruturas existentes (MICHELS, 2006). Embora seja fato e consenso a percepção da transformação

acelerada do mundo, o desenrolar deste quadro parece ter chegado à escola sem que esta tivesse o tempo, o entendimento e a preparação necessários para tanto.

É importante enfatizar e reconhecer, considerando este cenário, o ônus excessivo que recaiu sobre a escola e conseqüentemente sobre os professores, já que esta transferência não veio acompanhada de aumento de prestígio e principalmente de recursos. Mesmo reconhecendo e considerando estes aspectos, entendemos que a instituição escolar não pode ignorá-los ou fingir que eles não existem, ou, ainda, ficar imobilizada somente em discussões, quer sejam elas legais, estruturais ou sociais.

Nas ideias de Bologna (2004), a escola ganhou uma dimensão social que nunca teve. De repetidora, ela se tornou co-criadora deste novo mundo que emergiu. O autor destaca ainda que o objetivo da educação contemporânea é a construção do próprio destino do educando, sua inserção e contribuição à sociedade, sendo que o educador deve acreditar e estimular relações fundadas nessa perspectiva.

Sobre a inserção e da relação do aluno na e com a sociedade, Freire & Scaglia (2003) afirmam que a escola terá de enfrentar o problema e o desafio de formar um cidadão suficientemente acessível ao outro, à disposição do interesse coletivo. Os autores destacam ainda a importância de a educação voltar-se não só a inteligência racional, mas também às emoções, ao sentido estético, à moralidade, à motricidade, à sociedade e à sexualidade.

No campo da legislação, no que se refere a orientações didático-pedagógicas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), valoriza em seus princípios básicos a importância de uma escola para todos, com a intenção de avançar seus limites físicos e acadêmicos, redimensionando seu papel perante a sociedade. Subentende-se, assim, que todas as crianças, independentemente de suas características e particularidades são bem vindas à escola.

Mello (1995, citado por Mantoan, 1997) ao se referir também à escola, escreve que seu papel não deve ser apenas o de ensinar as disciplinas intituladas de acadêmicas como português, matemática, ciências, entre outras, mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social. O autor aponta ainda que é por meio da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração, adaptação e diversidade.

Pensar a escola como um espaço aberto à diversidade, em condições de oferecer uma educação de qualidade, tem sido, principalmente nas últimas duas décadas do século XX e nesta primeira década do século XXI, um dos principais focos de discussões e mobilizações em diversos segmentos do cenário político, social e educacional. Todavia, conforme afirma Padilha (2007), referindo-se a este período de publicações e discussões globalizadas, não devemos nos iludir acreditando que as soluções para os desacordos presentes e vivenciados no cotidiano escolar referentes a temática da inclusão e da exclusão, possam emergir apenas do plano das discussões políticas e teórico-formais. Neste contexto de reorganização social e educacional, o atendimento à diversidade, no ambiente escolar, deve enfatizar também a ação do professor como uma práxis pedagógica que valorize a transformação do conhecimento, da potencialidade e das possibilidades como condição básica no atendimento das diferentes características e necessidades e expectativas dos alunos independentemente da condição que o precede. Em outras palavras, espera-se também uma mudança do e no próprio professor, seja naquele que já está atuando bem como nos que estão em seu processo de formação.

De forma geral, o que se mostra necessário ou o que se perspectiva é uma mudança, uma ‘inovação’ na escola, compreendendo a ação e formação docente. Inovação esta que no nosso entender seria desencadeada a partir de práticas pedagógicas baseadas nos princípios da inclusão (equidade, alteridade, equifinalidade) de uma escola para todos, de uma educação efetivamente com todos.

3.1 Localizando e entendendo os desafios

As ações que se estabelecem e se configuram no ambiente educacional, no interior da escola, conforme já apresentado anteriormente, estão respaldadas, pelos documentos internacionais e nacionais (ONU, 1981, 1990, 1994; BRASIL, 1988,1990,1996; BRASIL/PCNS, 1997, 1998, 1999; BRASIL, 2008 entre outros). Garantir a todos àqueles que chegam à escola, condições adequadas de permanência, aprendizagem e possibilidades de êxito, inclusive aos que apresentam algum tipo de necessidade especial ou deficiência, no chamado ensino comum, evidenciam o reconhecimento, a necessidade e o desafio de que não basta apenas aceitar os alunos que a procuram, mas é preciso atendimento de qualidade para com suas necessidades de aprendizagem e o compromisso de lhes proporcionar também uma formação para a cidadania. Ressalta-se, entretanto, que mesmo podendo ser agente disseminador de conhecimentos assim

como de novas concepções e palco de transformações sociais, a escola, por meio de seus programas educacionais e sua organização não tem conseguido assumir de fato seu efetivo papel nesse processo (GOMES e REY, 2007).

Estudos de Jusevicius (2002), Bernardes (2003), Tessaro (2004, 2005), Franca (2005), Teixeira & Mendes (2007), Martins (2007), Leonardo (2008), Gomes (2010), Oliveira e Martins (2011) apontaram diferentes fatores que dificultam o processo de inclusão principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, no ensino comum. Entre estes fatores, a falta de recursos e materiais, as barreiras arquitetônicas, os entraves atitudinais e de entendimento que se apresentam nas práticas pedagógicas e a falta de capacitação profissional adequada aparecem com maior frequência como desafios a serem superados. O que pudemos perceber na nossa leitura é a existência de um distanciamento e um descompasso entre ‘a legislação’, ‘o pretendido’ e ‘a realidade’ cotidiana das ações educacionais no que se refere à implantação e o desenvolvimento efetivo das políticas de inclusão educacional. Pesquisa de Tessaro (2004, 2005), com professoras polivalentes, de sala de aula, sobre possíveis motivos e alguns efeitos deste distanciamento, também descritos por Gomes (2010), apontam que os professores sentem-se isolados, sem o devido apoio pedagógico na sua tarefa inclusiva e tendem a apresentar não só um conceito distorcido sobre a temática da inclusão, muitas vezes fundamentado apenas na deficiência, no déficit e na limitação, que viria a dificultar novas representações, mas indicam, também, atitudes e concepções “negativas” acerca da diferença, que pouco contribuiria para o processo. Leonardo (2008) em seu estudo sobre implantação da proposta inclusiva em escolas públicas aponta que os profissionais não receberam preparo/capacitação para desenvolver projetos inclusivos e a maioria deles pouco ou nada conhece sobre as deficiências e sobre a inclusão escolar. Oliveira e Martins (2011) apontam um desconhecimento e uma visão restrita por parte dos professores estudados em sua pesquisa, acerca da diversidade e de currículo quando o tema é inclusão.

É possível observar e entender, por meio da história e das próprias práticas pedagógicas, que durante muito tempo, a escola ou os processos educacionais tiveram como meta a formação e o desenvolvimento apenas dos alunos caracterizados como "normais" (NOVAES, 2002; BOCK, 2003; GOMES e REY, 2007). Para Martins (2007), mesmo em tempos de formação acadêmica sob paradigma inclusivo, as concepções e práticas pedagógicas que permeiam essas ações estão embasadas na reprodução do discurso médico sobre necessidades

especiais e sobre deficiência, tornando-as limitadas e pouco efetivas. Neste contexto, sucesso e fracasso tornam-se palavras evidenciadas e comuns no vocabulário do processo ensino aprendizagem. Possibilidade, adequação, adaptação, diversidade, igualdade de participação, mudança, inovação, entre outros, são termos que compõem o vocabulário da inclusão educacional que passaram a ser desafios a se enfrentar na perspectiva de “arrumarmos o guarda-roupas” da inclusão, de compreender de forma diferenciada o processo educativo a ser construído em função das necessidades e dificuldades dos alunos. Nesta perspectiva, o olhar pedagógico voltado para a diversidade e para a diferença passa a ser de acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Localizando a Educação Física Escolar na composição deste cenário de desafios, recorreremos inicialmente a Rodrigues (2006) ao afirmar que como disciplina curricular a área não pode ficar indiferente ou menos atuante diante do movimento da Inclusão Educacional. Entre as considerações do autor para essa afirmação, assim como para Betti e Zuliani (2000) e Darido (2001b, 2003) está a possibilidade de organização e diversificação dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, ampliando a possibilidade de participação e de engajamento dos alunos nas aulas, na tentativa de se reverter o tradicional quadro histórico de seleção e classificação dos alunos para as práticas corporais. Ainda segundo Betti e Zuliani (2000) e Rodrigues (2006), por características próprias da área, pelo seu alto grau de flexibilidade curricular e baixa rigidez em relação a outras disciplinas, a Educação Física Escolar pode proporcionar maior liberdade para que o professor organize esses conteúdos de acordo com as possibilidades e capacidades de seus alunos e com o que pretende que estes vivenciem ou aprendam em suas aulas. Entretanto, esta flexibilidade conforme alertam Darido (2001a) e Rodrigues (2006) embora seja percebida e bem recebida pelos professores, bastante presente nos seus discursos, parece, ainda, não ter sido efetivamente incorporada em muitas práticas pedagógicas, não sendo raro observar conteúdos e atitudes pouco encorajadores no sentido de promover e valorizar a participação de todos nas aulas (DARIDO, 2004), contrariando, na nossa leitura, o que as aparências sugerem.

Por outro lado, pesquisas de Afonso e Munster (2008), Poças (2009), Lebres, Rocha Ferreira, Campos (2010), verificaram existir uma tendência dos professores de Educação Física, mais especificamente os de ensino fundamental ou primeiro ciclo, a demonstrar atitudes mais positivas e entusiastas face à filosofia inclusiva, quando comparados com professores de níveis de escolaridade mais elevados. Ainda conforme considerações gerais dos autores, nestes mesmos estudos, corroborando com outras pesquisas, a boa preparação profissional e a qualidade das

experiências com alunos com necessidades educacionais especiais são apontadas pelos docentes como fundamentais na percepção de suas competências, o que, acreditamos poderia contribuir para melhorar a própria representação e concepção acerca das possibilidades de um ensino inclusivo adequado. Outro aspecto também ressaltado nestas pesquisas, referem-se à qualidade, adequação e disponibilidade dos recursos e apoio pedagógico, elencados como preponderantes no ensino conjunto de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Outro desafio relacionado à Educação Física Escolar é a desconstrução da ideia da homogeneidade que se faz presente em grande parte dos pressupostos da organização escolar, inclusive nas questões referentes ao corpo e ao movimento. De acordo com Delours (1997), aprender a viver com os outros e suas diferenças será, sem dúvida, um dos maiores desafios da Educação do Século XXI. Reconhecida por muitos professores como facilitadora nos processos de construção da identidade de um grupo, a ideia de se planejar tendo como referência a homogeneidade, em contra partida, diminui a possibilidade de apresentação e desenvolvimento dos diversos elementos da cultura corporal, uma vez que estes ficam sujeitos e restritos às preferências de um grupo específico. Considerando-se ainda que os alunos já chegam a escola com preferências e padrões familiarizados quanto à determinadas culturas, manifestações e habilidades esportivas, tais conteúdos permaneceriam privilegiando um número reduzido de modalidades e conteúdos (PAES, 1996), dificultando que “um conteúdo novo” seja apresentado e compartilhado por todos, podendo levar os menos expressivos, os menos habilidosos, os que possuem alguma diferença em relação ao socialmente estabelecido, incluindo-se sobretudo aqueles com deficiência, a distanciarem-se da aula por falta de oportunidade, contribuindo para sua exclusão, parcial ou total. Conforme escreve Beyer (2006), a inclusão escolar torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma inovação, porque confronta a pretensa homogeneidade do sistema escolar com a heterogeneidade da diversidade das condições de aprendizagem dos alunos, o que inquieta, desorganiza e desafia os professores em geral.

Vale atentar para o fato de que muitas vezes, pelo próprio contexto aqui exposto, ao tentarmos contornar a exclusão e nos livrarmos das amarras da homogeneidade, na melhor das intenções a favor da inclusão, colocamos todos os alunos numa mesma categoria de aprendizagem ou os subdividimos em tantas outras que acabamos por generalizar todo o processo, em detrimento das necessidades e expectativas dos mesmos. Inclusão educacional não deve significar igualar a todos na mesma medida, tão pouco subcategorizá-los, mas dar a eles a

oportunidade e o tratamento necessários, atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades.

Também formador deste cenário está o desafio de ultrapassar as fronteiras da representação que algumas palavras assumem quando apresentadas ou se fazem presentes em determinados segmentos educacionais. As palavras ‘mudança’, ‘inovação’, ‘deficiência’ e ‘inclusão’, quando chegam ao ambiente escolar, parecem desencadear um desconforto, um movimento de tensão e de resistência e por vezes até de estagnação e impotência por parte de muitos profissionais que nele atuam. Mudar, inovar e incluir, são verbos e, portanto, significam ações que quando tratadas pela educação parecem vir atreladas à idéia de se abandonar tudo o que se sabe, se produziu até então para, a partir de determinado momento, produzir ou agir de forma inédita e em um campo desconhecido. Por sua vez a palavra deficiência, que em geral segue atrelada a palavra inclusão, quando chega à escola, é apresentada na condição inicial como percepção social excludente de incapacidade (CHICON, SÁ, 2011).

De acordo com Schneider (2003), a inclusão educacional, na perspectiva de ser para todos, com ensino de qualidade, exige da escola mudanças, exige novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das atuais condições, para que o processo ensino-aprendizagem se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos alunos.

É certo que grande parte de nós é resistente a mudanças. Não gostamos de deixar nossa zona de conforto, de nos depararmos com o desconhecido, todavia, mudança ou inovação nem sempre tem o sentido ou o compromisso de fazer algo inédito. Muitas vezes inovar está em conhecer o ontem, com os pés no hoje, mas com o olhar no amanhã, em outras palavras, inovar, mudar, pode, de maneira mais simples, estar no trabalho realizado no limiar do que é real e o que pode ou deveria ser o ideal. É necessário pensar na inovação também como possibilidade de empreender novos olhares para o que já está posto, para o que é simples, na perspectiva de materialização daquilo que é possível fazer, todavia que ainda precisa ser desvelado, colocado em prática para que possa ser compreendido com as devidas considerações, avaliações e resistências necessárias, no sentido de contribuir e legitimar o debate da inovação.

De acordo com Gomes e Rey (2007), é na consideração de um novo olhar, de um novo contexto escolar, que contemple a inclusão de todos os alunos, inclusive de alunos com necessidades educacionais especiais, que a inovação se estabelece e novos olhares poderão ser

direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, ao vê-lo como uma pessoa ativa e participativa. É nesse sentido que faz-se o reconhecimento que as possíveis dificuldades que os alunos apresentam no seu processo de escolarização não são apenas deles, visto e entendido que podem ser decorrentes, em grande parte, do modo com que a educação é concebida e colocada em prática.

Embora reconheçamos que inclusão educacional, por um lado seja uma inovação que suscita mudanças em diferentes dimensões, entendemos também que inserir alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou temporárias, mais severos ou menos severos no ensino regular é, por princípio, garantir e assegurar o princípio democrático de direito, de educação de boa qualidade para todos e com todos, levando também ao entendimento que todas as pessoas são capazes de aprender, por direito, de acordo com suas competências, habilidades e suas possibilidades. Ao se considerar o aluno com necessidades educacionais especiais como cidadão que possui direitos e deveres, o enfoque sobre suas limitações, sobre sua deficiência se caracteriza como secundário (GOMES e REY, 2007), o que pode devolver-lhe a auto estima, trazer-lhe o sentimento de pertença, proporcionando seu engajamento nas atividades escolares e propiciando-lhe novas relações sociais.

Recorrendo novamente a nossa Constituição Federal (1988), ao estabelecimento do estado democrático de direito podemos destacar o artigo 208, que afirma, em seu inciso III, ser dever do Estado para com a educação, a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Por “oferta” entendemos o acesso, a permanência e a qualidade desse atendimento educacional que obviamente passa pela organização, estrutura física/acessibilidade, apoio material/tecnologias assistivas, além é claro de formação, orientação e especialização de seu profissional.

Certamente que não temos nem compartilhamos da ideia simplista e ingênua de que inclusão é ou se dá apenas pela inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, na sala de aula, depositando e delegando a responsabilidade da continuidade desta ação exclusivamente a figura do professor. O cotidiano escolar é recoberto de conflitos de toda ordem (políticos, éticos, paradigmáticos, entre outros) suscitando constantes reflexões acerca das questões multifatoriais que o compõem e o influenciam, em que o professor é um entre tantos outros protagonistas e portanto seria leviano de nossa parte atribuímos a ele a culpa e a responsabilidade pelo sucesso ou não do processo.

Em nosso ponto de vista, a inclusão e o princípio democrático da educação para todos só se efetivarão nos sistemas educacionais se estes se especializarem em todos os alunos, não apenas em uma parcela, os alunos com necessidades educacionais especiais, sendo necessário outro olhar em que o reconhecimento à diversidade e a diferença se estabeleçam e se configurem como premissas.

Entre as razões que sustentam nossas convicções de que a inclusão se apresenta como uma inovação e como nova perspectiva para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, sem dúvida, é a qualidade do ensino. Quando falamos aqui em qualidade de ensino, nos referimos a uma reorganização da escola, tanto nas suas estruturas arquitetônicas quanto curriculares e metodológicas, além daquelas no campo das atitudes, de modo que as tornem aptas para atender e responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas ‘amarras’ da educação especial e suas modalidades de exclusão. É uma modificação que implica num esforço de atualização e reestruturação do pensamento pedagógico. Vale também aqui enfatizar que a relação qualidade de ensino/inclusão/exclusão não se dá ou se estabelece apenas no que se refere às pessoas em condição de deficiência, ou com poucas habilidades motoras ou esportivas, caso específico da Educação Física, mas também para com aquelas em condição de pobreza, as que não podem frequentar às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos socialmente discriminados, as que de tanto repetir desistem de estudar, entre outros.

Importante também afirmar que não se trata de negar ou desconsiderar as contribuições e possibilidades do atendimento via educação especial, mas ela não pode ser a única ou entendida como ‘tábua de salvação’ se, e quando, as dificuldades se apresentarem ou se fizerem presentes na caminhada. Assim, o desenvolvimento, a efetivação e o sucesso da inclusão, pensada a partir de seus princípios, decorrerão, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos, tanto dos alunos ditos normais quanto dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na escola regular, por meio da adequação de práticas pedagógicas que tenham como referência a diversidade.

Ainda entre os desafios enfrentados pela escola no sentido de assumir a inclusão está o de transcender sua própria tradição de constituir-se em espaço limitado apenas aos processos de ensino e aprendizagem, processos esses que com o passar do tempo se configuram na criação

e/ou manutenção de práticas docentes fragmentadas que dia a dia efetivam e materializam a escola como um ambiente inflexível, foco de seleção, segregação e padronização.

3.2 Inclusão, deficiência e o ambiente escolar: significados, relações e contextos.

O conceito geral da inclusão que se apresenta no campo educacional nasce e vai se configurando a partir de movimentos sociais, em um histórico de lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Educação inclusiva, escola inclusiva, educação para todos, entre outras, são palavras e expressões representativas destes movimentos sociais, que passaram a compor as políticas educacionais a partir da metade do século XX, na década de 1970, quando se observa propostas claras de se incluir alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares (BRASIL. MEC/CENESP, 1974; MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1999; JANNUZZI, 2004) efetivando-se de forma mais intensa a partir da década de 1990 (ARAUJO, 1998, 1999; BUENO, 1999; JANNUZZI, 2004).

Ao longo de sua construção, o princípio da educação inclusiva esteve, inicialmente, atrelado a Educação Especial, mais especificamente às ações direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência, nos mais diferentes campos, incluindo-se aqui a área da Educação Física, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da Educação Física Adaptada na sua relação com a Educação Física Escolar.

No desenvolvimento desta construção, o termo inclusão passou a ser “deslizantemente” entendido e utilizado como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a manutenção da vinculação deste conceito com a educação especial. Ações estas que tinham como posicionamento central o combate à exclusão com finalidades e procedimentos, aparentemente, mais reparadores do que preventivos ou educativos.

Ao dialogarmos com a história do início das sociedades, tendo como pano de fundo o movimento de construção da inclusão, é possível perceber uma profunda diferenciação e classificação entre as pessoas, em diferentes épocas, contextos e dimensões. De maneira geral, além dos aspectos sociais (econômicos, culturais e religiosos) os aspectos corporais e comportamentais eram, e parece que ainda são, utilizados como referências entre elas mesmas para classificarem uns aos outros como sendo normais e, os outros, diferentes, nomeando-os

assim como deficientes, não pertencentes aquele grupo ou aquela sociedade, sugerindo-se, portanto, a exclusão

Nascida em um contexto político neoliberalista, o movimento da ‘Inclusão’ atravessou diferentes fases nas suas práticas sociais, de acordo com o desenvolvimento das sociedades e suas diferentes culturas, partindo da exclusão total e parcial, passando do atendimento segregado à normalização, à integração e, mais recentemente, ao conceito de inclusão, chegando ao ambiente escolar. Constituída e configurada a partir desta ótica, a inclusão chegou, por meio da legislação, a saúde, ao esporte (educação física adaptada; atividade motora adaptada, movimento paralímpico), ao lazer, ao trabalho e ao ambiente escolar (inclusão educacional), na perspectiva de modificar, entre outros, estes diferentes sistemas sociais, o que em geral, interfere na forma e oferta de serviços, sobretudo os de ensino (SEABRA JR.; SILVA; ARAÚJO; E ALMEIDA, 2004).

Cada um desses movimentos pode ser caracterizado tendo como referência cinco pontos básicos de atenção no seu caminhar: a inserção do indivíduo na sociedade, o papel do Estado (políticas públicas), o paradigma adotado pelo campo científico (produção acadêmica de conhecimentos), as práticas decorrentes desses paradigmas (formação profissional inicial e continuada – prática docente) e em um movimento mais contemporâneo, o papel “da” sociedade no processo. O produto resultante das mudanças decorrente desse quadro tem levado às oscilações e distorções no entendimento e superação de “velhos hábitos” e, portanto potencializam a possibilidade de ações e práticas não condizentes com a necessidade. Concordamos com as considerações de Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao escreverem que esse caminhar não se deu, nem se dá de forma linear e estanque e que, portanto é importante considerar e entender que o fato de se estar sob um novo paradigma, tido como mais adequado ou mais abrangente não significa necessariamente a superação do anterior. É necessário considerar também que o mediador destas mudanças é o professor e este tem suas convicções, representações e histórico de vida, aspectos estes que compõem suas ações e sua prática, portanto ele próprio, para participar como agente deste processo precisa estar predisposto a revisitar, a refletir, a resignificar suas concepções e sua prática conscientizando-se de seu papel.

Desde nossa chegada a área da Educação Física Adaptada no que se refere às possibilidades de sua interface com a Educação Física Escolar nossa interpretação acerca da deficiência e da inclusão para estas duas áreas foram se modificando na medida em que nos

debruçamos na literatura, discutimos com nossos pares, ouvimos nosso alunos e vinculamos estes significados à nossa prática. Não se trata de encontrar, nem temos esta pretensão, novo conceito ou sua redefinição, mas sim de atribuir significados diferentes, em situações que exigem mudanças, adaptações, procurando um ângulo de visão que favoreça e que esteja mais vinculada às ações e práticas pedagógicas, próprias da educação física (conteúdos de ensino, estratégias, avaliação, procedimentos metodológicos) inseridas em uma visão sistêmica, ou seja, buscar e ter o conhecimento do todo, de modo a permitir uma análise ou a interferência no mesmo (BERTALANFFY, 2008). Acreditamos que esse olhar pode ter impacto no significado que atribuímos ao termo inclusão e a deficiência no sentido ampliarmos o acesso dos nossos alunos aos conteúdos da cultura corporal ou no mínimo a sua não exclusão.

O termo inclusão, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), significa uma relação de pertencimento. No Dicionário Houaiss (2001), a inclusão é o estado daquilo ou de quem está incluído, inserido, compreendido dentro de algo; significa ainda a introdução de alguém em um grupo, e é sinônimo de abrangimento; envolvimento; introdução, incorporação; ato pelo qual uma sociedade ou grupo social assimila outro(a), sucedendo-lhes em todos os direitos e obrigações.

De acordo com o documento editado pela Unesco (2008), com considerações de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2010) o contexto da inclusão está alicerçado em quatro pilares fundamentais que dão corpo ao seu significado e valem ser lembrados:

- 1) *A Inclusão é um processo.* Portanto, não pode ser algo definitivo, É um percurso que a escola faz e que pode aproximá-la ou distanciá-la mais do objetivo de ser uma escola de (e para) todos e de (e para) cada um.
- 2) *A Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras à aprendizagem.* Remover barreiras à aprendizagem não significa sinônimo de tornar a aprendizagem “fácil” ou “sem esforço”, mas sim, remover aquelas barreiras que, em não fazendo parte da aprendizagem, podem dificultá-la.

- 3) *A Inclusão refere-se à presença, participação e possibilidades de sucesso de todos. A Educação Inclusiva não se esgota apenas na presença nem na participação, mas refere-se também às reais possibilidades de êxito do aluno no processo educativo.*

- 4) *A Inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Embora a Educação Inclusiva se destine a todos os alunos existe, em paralelo, uma atenção também àqueles que estão em situação de risco por não terem sucesso, por serem marginalizados ou por serem excluídos da escola. Sem um maior direcionamento de atenção, recursos e meios para estes alunos, há pouca possibilidade de que continuem na escola.*

Exclusão, por sua vez, conforme o Dicionário Houaiss (idem) indica afastar; separar; deixar de admitir; não conceder direitos. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, idem) exclusão traz o significado de: ser incompatível; recusar; exceção; eliminar; privar; não admitir. O termo deficiência de acordo com o Dicionário Houaiss (idem) indica por extensão: insuficiência ou ausência de funcionamento de algum órgão; incompleto; perda de qualidade; perda de valor. Já no dicionário Aurélio (idem): falho; imperfeito; insuficiência.

Segundo Oliveira (2004), para além dos conceitos 'formais', a perspectiva de entendimento acerca da inclusão que deve ser propagada, seja por meio dos Documentos Oficiais ou no bojo das discussões acadêmicas na intenção de conscientizar a sociedade, é aquela que compreende convidar, acolher e atender a todos aqueles que se aproximem da escola e que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado.

De acordo com Anjos (2009) a produção ou a reprodução do conceito de deficiência evidencia, historicamente, momentos recessivos, nos quais ora evita-se sua utilização ou é tido como pejorativo, quase sendo suprimido dos documentos oficiais e textos didáticos, e em outros momentos retoma ênfase, ganhando novamente espaço. Esse movimento de significados na terminologia referente a deficiência, na tentativa de ser politicamente correto, ao ser exclusivamente atrelado a inclusão tende a deslocar o foco do atendimento. As representações que se formam principalmente no ambiente escolar, neste contexto, ou tendem a ocultar que de fato a deficiência está presente ou, por outro lado a evidenciam, colocando sobre o indivíduo tal responsabilidade. O que queremos aqui alertar é que independentemente da terminologia, a

construção da representação da inclusão e da deficiência está de fato relacionada à ideia de ser humano padronizado e predefinido situando na pessoa os impedimentos para sua aprendizagem e exercício da cidadania.

Adjetivando a educação ou subentendida em outras expressões, significados e intenções, a inclusão por nós entendida tem como base a premissa de que “toda” criança tem direito a educação de qualidade, de acordo com suas necessidades, sejam elas quais forem e que, portanto, os sistemas educacionais, sejam eles públicos ou privados devem atender e responder adequadamente a essa demanda. Entretanto, a inclusão educacional, nem sempre é entendida ou se faz entender ou ainda tem tido oportunidade e tempo de esclarecer o papel ao qual efetivamente se destina e se refere.

Este nosso diálogo não tem a intenção de confrontar conceitos ou significados ou fazer uma releitura do que está previsto na legislação ou definido teoricamente, mas chamar atenção para as lacunas existentes entre as disposições legais, as condições ‘de fato’ e os discursos acerca das concepções e representações que podem ser atribuídas ao aluno com necessidades educacionais especiais, deficientes ou não, deixando-os expostos a segregação ou a exclusão dependendo do contexto.

No campo da educação, especificamente do cotidiano da escola, considerando as definições e significados acima citados, mesmo que outros tenham sido explicitados em documentos que tratam das pessoas com deficiência, das pessoas com necessidades educacionais especiais, o discurso da inclusão assume várias formas e é utilizado em diferentes áreas, inclusive nos diferentes níveis de educação. A leitura que se faz dos significados da inclusão e da deficiência na educação, podem ser interpretadas pelas angústias e incertezas, até certo ponto com razão, que compõem os discursos e as ações dos profissionais da escola regular, bem como nos diferentes significados que lhes são atribuídos, tendo maior ou menor impacto, dependendo do grau e dos limites impostos pelas barreiras (arquitetônicas e culturais) instituídas e pela configuração das diferentes práticas sociais e pedagógicas presentes. De maneira geral é possível dizer que a construção do ideário da inclusão e o modo como ela tem sido entendida e configurada baseia-se no contraponto de sua própria intencionalidade, ou seja, o da exclusão. Em outras palavras, o entendimento da inclusão parece vir primeiramente pela perspectiva da “não exclusão”. Compreender a exclusão, de maneira simplista, como sendo o contrário da inclusão, considerando as análises de Freitas (2002) e Laplane (2004) é uma forma velada do Estado aliviar

sua responsabilidade ou até mesmo desresponsabilizar-se pelo ‘processo’ de escolarização dessa população, adotando a inclusão apenas como um meio para inserir alunos em um contexto escolar complexo e repleto de fragmentações, evidenciando somente o ‘produto’, o resultado final, ou seja, o aluno estar ou não incluído. O que podemos observar nesta nossa trajetória de leitura, de experiência e de contato com o contexto é que os subsídios, em todos os campos (estrutural, organizacional, apoio pedagógico, formação continuada, entre outros), no sentido de atender adequadamente a demanda solicitada no processo da inclusão tem se mostrado insuficiente e muitas vezes inexistente. É possível reconhecer boas iniciativas, trabalhos e condições adequadas que, entretanto, se dão de forma isolada, que podemos dizer são a exceção e não a regra, como deveria.

Inserida neste contexto a Educação Física Escolar também se vê diante destas distorções, contradições e incertezas. Estruturada historicamente para trabalhar com a homogeneidade do corpo e seus movimentos, a ideia da educação inclusiva quando atrelada a ideia de necessidades especiais e deficiência esbarra e encontra resistência da área dividindo a opinião dos professores, não no que se refere ao direito de acesso dessa população aos grandes temas da Educação Física, aos elementos da cultura corporal (jogo, luta, esporte, dança, ginástica entre outros), mas sim de quem é a responsabilidade por esse atendimento, das questões envolvendo preparação profissional adequada, considerando-se que até pouco tempo atrás, as atividades físicas que envolviam este segmento da população eram desenvolvidas principalmente por professores de educação física especialistas na área da deficiência, ou fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais, fora do contexto da escola comum, do ensino denominado de regular.

Rodrigues (2003) afirma, e assim também entendemos, que a Educação Física Escolar tem se mantido à margem do movimento da educação inclusiva, dominante no discurso nacional desde a década de 1990. De acordo com o mesmo autor há uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações a respeito da Educação Física na sua relação com a inclusão. Não se trata de afirmar que ela não o faça, sendo possível dizer, com base na literatura nas áreas da educação, da educação especial e da educação física, que esta última, enquanto disciplina curricular, encontra-se em vantagem em relação a outras disciplinas. Entretanto, mesmo considerando seus avanços, em meio a sua própria reorganização, inclusive nos cursos de formação profissional, a área ainda não trouxe de forma clara e efetiva, discussões acerca da relação entendimento e atendimento no que se refere a inclusão e às pessoas com necessidades

educacionais especiais no ambiente escolar, no campo pedagógico. Ao abordar a mesma questão, em seus estudos, Salerno et al (2011) revelam que muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses temas e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos acerca das deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão social e educacional. Em outras palavras, não tem sido possível notar, nos cursos de formação, a inter-relação de disciplinas de cunho pedagógico com aquelas que tratam das necessidades educacionais especiais e da deficiência, incluindo-se a produção científica na área, conforme bem apontam estudos de Silva (2009) que buscou levantar e analisar a produção científica de dissertações e teses, no banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desde a chegada desta área nos programas de pós-graduação. A nosso ver, esse tipo de entendimento pode estar fundamentado e ter sua origem na visão biológica de corpo, na visão médica da deficiência e no processo de normalização social que ainda permanecem arraigadas em muitos cursos de formação profissional hierarquizando e fragmentando conhecimentos. Como resultado disso, os conceitos e pré-conceitos relacionados a essa população continuam a influenciar e limitar a prática do professor de Educação Física, que em muitos casos ainda se considera impotente e sem conteúdos suficientes que lhe possibilitem pensar na diversidade e nas diferenças

Quanto à normalização social e a sua relação com o ambiente escolar, podemos dizer que a sociedade dita uma norma e esta passa a justificar os critérios para o estabelecimento de padrões, estereótipos, marcas e classificações como classe social, etnia, gênero, aptidão física, habilidades motoras, habilidades esportivas, intelectuais entre outras, dando ela mesma legitimidade a exclusão. Em relação a visão médica da deficiência e biológica do corpo, estas geralmente se manifestam quando a causas do insucesso ou fracasso escolar são atribuídas às diferenças, dificuldades e particularidades do aluno. Fundamentando-nos no que escreve Fonseca (1995), podemos dizer que a escola, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, cria e fixa normas podendo facilitar ou não o acesso a elas. Quando o aluno, por qualquer razão, tem dificuldade em acessar e satisfazer as normas desejadas e estabelecidas, o professor, adotando uma relação de poder, elabora um julgamento sobre o aluno e raramente sobre si próprio, estabelecendo e legitimando a relação ‘eficiente-normal’; ‘diferente-problema’ ou ‘deficiente-insuficiente’, obtendo como resultado a segregação, o distanciamento das aulas, a auto-exclusão

ou a exclusão total. Essa é uma forma sutil de transferir ao aluno, somente a ele, a responsabilidade pelo seu próprio fracasso e exclusão, no processo de escolarização e nas aulas de educação física.

Dessa forma, conforme afirma Nakayama (2007), a exclusão não se daria de forma arbitrária ou acidental. Ela estaria justificada e baseada em procedimentos socialmente oficializados, classificatórios, quer seja total ou parcial, definitivo ou temporário, representando até um *status* na sociedade de forma geral ou no grupo a que se pertence.

No que diz respeito ao status e a classificação, Macedo (2005) e Nakayama (2007) explicam que classificar é reunir pessoas, a partir de um determinado critério, que tenham uma ou mais propriedades comuns e sob certas condições se equivalem. Os autores atentam para o fato de que esta é uma idéia de poder, nos diferentes campos da prática, pois para reunir um determinado grupo comum é necessário excluir, deixar de fora todos aqueles que não se enquadram nos critérios estabelecidos. Assim sendo teríamos o “grupo dos sem-critério, sem categoria, o grupo dos excluídos” (NAKAYAMA, 2007, p. 11). É importante destacar que o problema não está em estabelecer padrões, critérios ou classificação, mas sim em como utilizá-los, no sentido educacional, bem como politicamente, de forma que estes não resultem em preconceitos ou parâmetros para deixar alguém de fora.

De acordo com Macedo (2005), na lógica da classificação, a exclusão daqueles “sem critério” é obtida pelo raciocínio do ‘sim’ e do ‘não’. O ‘sim’ afirma o pertencimento, ou seja, autoriza a inclusão, enquanto o ‘não’, nega o pertencimento, ou seja, autoriza a exclusão. Seguindo o raciocínio do autor no que se refere ao ambiente escolar, e por consequência a educação física, aqueles que não se enquadram ou não satisfizerem os critérios e padrões estabelecidos de habilidades motoras, de desempenho físico e esportivo, estariam fora do processo educativo, de escolarização, do processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com o estudo de Nakayama (2007), no cotidiano social assim como no educacional, inclusão e exclusão são conceitos que se referem, de maneira geral, às situações que envolvem as oportunidades desiguais oferecidas às pessoas em nossa sociedade, incluindo-se o ambiente escolar. De acordo com a autora, a pessoa pode estar incluída em um determinado grupo social e, ao mesmo tempo, ser ou sentir-se excluída de outro. Assim, nos parece que inclusão e exclusão se relacionam e revezam-se, paradoxalmente, nos processos envolvendo sentimento de pertença ou de segregação, em que a pessoa ou grupo, em determinadas situações,

lugares ou contextos são consideradas ou se autoconsideram diferentes, sugerindo que uns valem mais do que outros. Ainda nos reportando a Nakayama (2007, p. 6) “ao mesmo tempo percebe-se que a pessoa, enquanto incluída em algum grupo social, pode estar excluída de outro e vice-versa, pois estar excluído de uma situação pode significar pertencer a outro grupo social, mesmo que marginal”.

É possível identificar que, em relação a educação e a escola, o impacto causado pelas palavras deficiência e inclusão, sobretudo quando destacam as diferenças da pessoa, vêm carregadas de valores e estigmas culturais, afetivos e sociais que perpassaram séculos, levando a crença de se estabelecer limites quanto a presença, o atendimento, a participação e a permanência dessas pessoas no ambiente. Embora o conceito de inclusão seja abrangente e represente um contexto diferente, a manifestação do imaginário das pessoas, ainda calcado no paradigma médico da deficiência e da educação especial segregativa, faz suscitar a visão de que quando se fala em inclusão significa falar que algo não funciona corretamente, não funciona normalmente, dentro dos parâmetros de ‘normalidade’ socialmente estabelecidos para a maioria das pessoas. Assim, mesmo de forma despercebida, inconsciente e velada quando os termos deficiência e inclusão se apresentam, quer sejam adjetivando uma pessoa, referindo-se a uma situação ou contexto, categorizando-os como ‘diferentes’, a representação que se tem do quadro tende a desencadear comportamentos ou sentimentos de pena, superproteção, rejeição, impotência e até mesmo de exclusão.

Neste mesmo campo de diálogo, vimos também em documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2007, 2008), a tentativa de se clarear o entendimento do termo ou tema inclusão nas expressões ‘educação inclusiva’ e ‘inclusão educacional’ o que pode potencializar ainda mais alguns ‘deslizamentos’. De acordo com material disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2007, 2008), educação inclusiva diferencia-se de inclusão educacional, em face a sua aplicação restrita ao contexto escolar. Embora ambos estejam diretamente ligados a questões da educação, o termo educação inclusiva, segundo o MEC (ídem), representa um avanço que não se limita apenas a identificar as dificuldades educacionais que surgem durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ela viria no sentido de identificar e ‘resolver’ tais dificuldades, envolvendo novas perspectivas de ensino, orientando ações voltadas à superação dos enfoques tradicionais, indo além do acesso e permanência do aluno na escola, levando-se em conta os fatores externos que muitas vezes agem como barreiras à aprendizagem e à participação. De acordo com Maciel

(2009), educação inclusiva é uma expressão mais específica do que somente a ideia vaga da inclusão, que compreende o ambiente escolar como alternativa segundo a qual a escola se transforma para atender a diversidade.

Ainda em relação a terminologia, no seu contexto geral, Rodrigues (2003) afirma que a expressão “Educação Inclusiva” representa melhor as intenções do princípio da inclusão do que “Escola Inclusiva”, no sentido de que a escola não é uma instituição isolada, mas sim parte da sociedade, portanto não deve se constituir em “paraísos” isolados da comunidade, chamando a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter no interior da escola e seu alcance na comunidade e na família.

Como podemos notar, principalmente no contexto escolar, o significado atribuído e a representação que se tem dos termos que cercam o movimento da inclusão, em função de sua própria complexidade e abrangência, podem levar a ações ou práticas pedagógicas desarticuladas ou até contraditórias. De acordo com Araújo (2003, 2007) e Salerno et al (2011), ao longo da história o entendimento sempre foi o direcionador das ações no atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais nos mais diferentes campos, como: Direito, Saúde, Educação, Trabalho, Esporte, Lazer entre outros, ou seja, a participação de fato dessa parcela da população na sociedade foi sendo ampliada de acordo com a ampliação do conhecimento de suas necessidades, de suas potencialidades, especificidades, possibilidades, do respeito às diferenças entre outros. Em síntese, na inter-relação legislação/entendimento/ações/atendimento, no que se refere ao contexto não inclusão x inclusão, conforme representado na figura 3, a atitude e a concepção que se tem da deficiência e da inclusão, em conjunto com questões de legislação, políticas educacionais, práticas pedagógicas, apoio pedagógico especializado entre outros, configuram um panorama que mexe com a organização do cotidiano escolar em todos os seus segmentos que em geral resultam para o aluno em: “eu não consigo” – não inclusão ou “auto superação” - “possibilidades de sucesso” - inclusão.

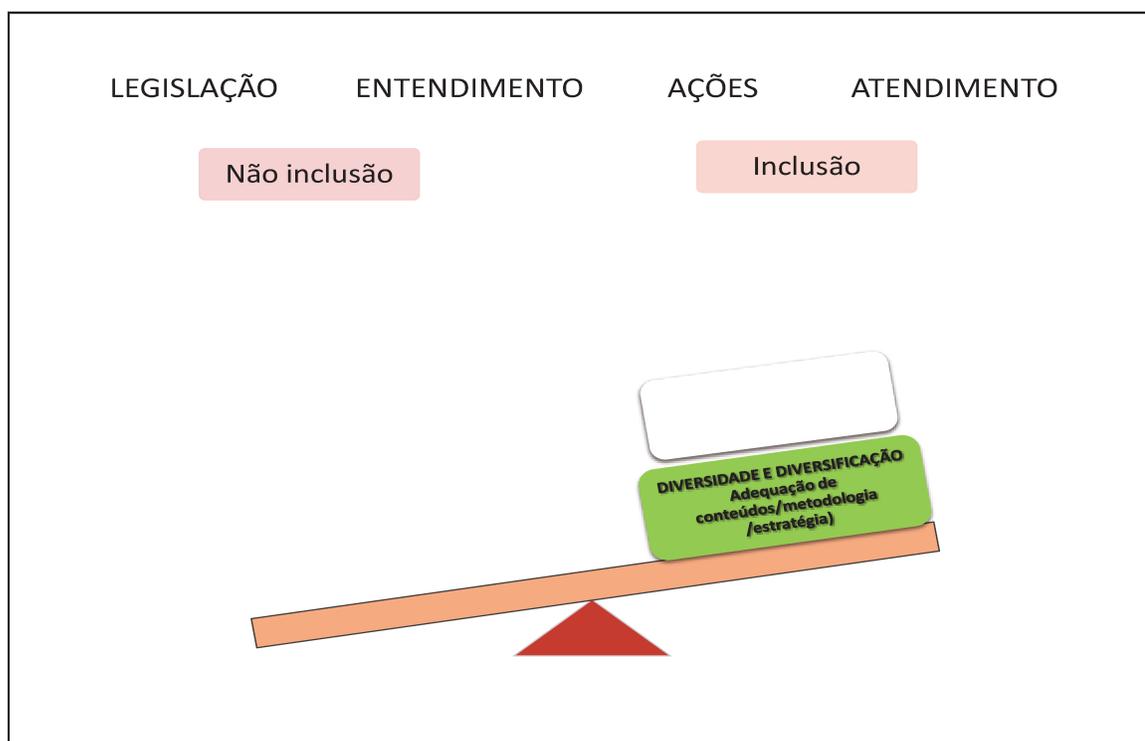


FIGURA 3: Inter-relação legislação/entendimento/ações/atendimento

De forma sintética, conscientes e parte integrante deste cenário, mesmo que considerando as questões terminológicas expostas, entendemos que para a Inclusão Educacional, no contexto da Educação Física Escolar, estar ao alcance de todos, significa pontualmente fornecer meios, estratégias e procedimentos de o aluno com necessidades educacionais especiais, em condição de deficiência ou não, ter acesso aos elementos da cultura corporal com efetivas condições de permanência e possibilidades de êxito. Assim entendemos que como componente deste cenário e como disciplina alocada no curso de formação profissional em Educação Física, acreditamos que a Educação Física Adaptada, (ou Atividade Motora Adaptada) por meio do seu entendimento, seus princípios, conteúdos e objetivos, de sua fundamentação teórica destinada às pessoas com necessidades educacionais especiais bem como àquelas outras pessoas que fogem ao padrão de corpo ou desempenho estipulado e sem deficiência aparente pode e deve assumir papel fundamental no sentido de estabelecer diálogo, uma interface com a Educação Física Escolar, entendendo as dificuldades encontradas, os esforços por melhorar as condições das práticas pedagógicas no atendimento a esses alunos, o sucesso e o fracasso de tais esforços e as concepções elaboradas e reelaboradas nesse processo, na perspectiva de uma Educação Física ao alcance de todos.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA AO ALCANCE DE TODOS: ENTENDENDO O CONTEXTO

Historicamente é possível afirmar que embora as preocupações e mudanças em relação ao atendimento das pessoas com necessidades especiais evidenciem-se, na educação brasileira, a partir da década de 1950, as reflexões e mudanças mais enfáticas e efetivas neste campo envolvendo primeiramente a Educação Física Adaptada e depois a Educação Física Escolar passaram a ser percebidas e ganharam maior visibilidade com a chegada do advento da inclusão, no início da década de 1980, uma vez que as discussões e produções acadêmicas nestas duas áreas se intensificam a partir deste momento. O conceito de integração no ambiente escolar cede espaço ao conceito de inclusão. Esse novo conceito tem como premissa garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. O resultado destas discussões, no que se refere às mudanças qualitativas, especificamente na Educação Física Escolar, não tiveram os reflexos esperados principalmente na prática diária da ação profissional, conforme apontam os trabalhos de Betti (1992), Rezende (1995a), Darido (1999) e Tani (1998). Considerando-se que a Educação Física Escolar, em meio a sua própria reorganização, acompanhou o percurso de discussão e construção da concepção da educação inclusiva o que se esperava, também, era uma maior aproximação entre as áreas que pudesse refletir diretamente no atendimento do aluno com necessidades educativas especiais. Em geral, esta parcela de alunos tem sido pouco favorecida a exercitar e desenvolver suas potencialidades e individualidades nas aulas de Educação Física na escola, resultado de uma prática que ainda não contempla, ou melhor, não absorve adequadamente as diferenças conforme considerações de Carmo (1991), Rodrigues, (1991), Araújo (1998), Pedrinelli (1994, 2002) e Rodrigues (2003, 2006, 2010), Silva et al. (2004), Seabra Jr. (2006), Salerno (2009), Salerno et al (2011).

Além da tendência ainda bastante presente de práticas esportivizadas que supervalorizam o desempenho físico e habilidades específicas nas aulas de Educação Física, destacando e ampliando as diferenças entre os alunos, somam-se a desmotivação pela repetição sistemática de conteúdos ao longo dos anos de escolarização, a falta de significado nas aulas, a falta de oportunidades, a baixa expectativa em relação às possibilidades de êxito nas atividades, os possíveis comportamentos excludentes por parte de seus pares ou do professor neste tipo de prática. A frequência ou a intensidade com que estes aspectos se fazem presentes nas práticas parecem reforçar o desinteresse e o afastamento dos alunos menos expressivos (autoexclusão) das

aulas (DARIDO, 2004; SALERNO & ARAÚJO, 2006; SALERNO, 2009; SANTOS & DUQUE, 2010).

Embora tenhamos consciência dos consideráveis e significativos avanços de ambas as áreas, o contexto atual geral da educação, por meio da inclusão educacional, tem requisitado a promoção de mudanças na estrutura curricular e pedagógica das diferentes áreas de conhecimento, bem como suas inter-relações, além da estrutura física da escola. Um aspecto importante para as possibilidades de mudanças, de aproximação, de diálogo e de interface da Educação Física Escolar com a Educação Física Adaptada está na chegada do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, nas classes regulares do ensino comum. Essas mudanças chegam inclusive e necessariamente na formação do professor e, portanto, nos currículos dos cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado) o que ainda coloca a Educação Física Escolar, bem como a Educação Física Adaptada em “estado de atenção” no que se refere ser de fato “para todos”. É dessa forma que a Educação Física Escolar vê-se ‘apertada’, nos seus conteúdos e procedimentos, no sentido de dar conta desse novo alunado que chega a escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.

Como bem coloca Araújo (2007), esta chegada se dá primeiramente de forma acidental, uma vez que a obrigatoriedade e expansão do ensino não haviam previsto o atendimento a esta parcela da população no ensino regular. De acordo com Araújo (idem) isto se evidencia ao observarmos a organização escolar, desde seu início, em que as classes são estruturas a partir da homogeneidade dos alunos (mesma série, mesma idade, mesmas características, mesmo tamanho e disposição física de carteiras, entre outros). Ainda segundo o mesmo autor, juntamente com estes alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade ou deficiência, também chegaram ao espaço escolar os alunos com necessidades educacionais especiais, não tão visíveis num primeiro momento, o que desencadeou e parece ainda desencadear uma série de mudanças, levando a reorganização da educação de forma geral e conseqüentemente da Educação Física.

De acordo com dados publicados pelo Ministério da Educação em 2011, com as novas ações políticas referentes à inclusão educacional, o número de alunos com algum tipo de necessidade especial, matriculados no ensino escolar regular, nos 5.700 municípios da União, aumentou 493% nos últimos dez anos. Avaliado positivamente pela sua representatividade estatística e ‘política’, este crescimento, em contrapartida, também revelou ou evidenciou as

lacunas, o ‘ambiente agreste’ e o ‘piso escorregadio’ em que todos os atores do processo estão submetidos, desde estruturais, passando pela organização escolar até a ação docente. No que se refere a questão docente, estudos como os de Strapasson e Carniel (2007), Pedrinelli (2002) e Krug (2002) apontam que em muitas aulas de Educação Física na escola, a inclusão ainda não conseguiu sua efetivação, tendo em vista que o professor coloca-se com dificuldades de inserir o aluno com necessidades educacionais especiais. Na análise dos autores essa situação parece ser decorrente do medo e da falta de conhecimento suficiente, por parte dos professores, para realização de uma intervenção junto a esses alunos. Apesar das medidas tomadas em busca da inclusão educacional e dos direitos garantidos pela legislação brasileira, o que se observa no cotidiano das práticas pedagógicas em decorrência deste somatório de distorções é que muitos alunos com necessidades educacionais especiais ou que apresentam um ‘comportamento diferente do esperado’ são ‘autorizados’ a não participar da aula (dispensados), ou, quando participam o fazem apenas como meros espectadores de forma não efetiva, o que Pedrinelli (2002) chama de presença sem participação.

Outro aspecto que parece influenciar nas ações e atitudes dos professores, a ser considerado nesta contextualização, diz respeito às representações e relações estabelecidas entre inclusão, deficiência, necessidades educacionais especiais, e Educação Física Adaptada, conforme apontado nos trabalhos de Seabra Jr e Araújo (2003) e Seabra Jr. et al (2004). Segundo os mesmos autores existe uma tendência em se estabelecer uma associação, uma relação direta entre inclusão, necessidades educacionais especiais, Educação Física Adaptada e deficiência. Embora a Educação Física Adaptada tenha de fato, na sua origem, uma abordagem voltada para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e para a deficiência e que a inclusão tenha sua origem na Educação Especial também no atendimento à mesma população, os autores destacam e afirmam que estabelecer esta relação de forma simplista, sem contextualizá-la, sem considerar sua ampliação ao longo do tempo, desconsiderando os princípios e objetivos gerais da inclusão e da própria Educação Física Adaptada pode levar a uma leitura fragmentada, equivocada e reducionista, no processo educacional, de que ambas se referem exclusivamente à deficiência e não a uma população maior de excluídos, correndo o risco de deixar de lado considerável parcela dos alunos.

O entendimento equivocado de que a inclusão e a Educação Física Adaptada estão diretamente associadas à deficiência, como já escrito anteriormente, está fundamentado no

modelo médico, ou seja, um modelo que centra no diagnóstico das limitações físicas e cognitivas do aluno seus limites de aprendizagem como sendo o adequado e o ideal para sustentar ações e práticas pedagógicas, bem como o processo de formação de professores. Nesse modelo o que define o que o aluno vai aprender é a sua condição biológica de saúde e seu nível de desenvolvimento. No caso dos alunos com necessidades especiais com deficiência ou não, essa abordagem parece que tem se revelado mais como um ‘problema’ do que estimuladora de aprendizagem. Os alunos com necessidades especiais, bem como os ditos ‘normais’ têm suas limitações e dificuldades sim, porém isso não pode significar impedimento ou restrição de acesso ao conhecimento, ou as suas possibilidades. Assim, quando não se tem o entendimento adequado, a visão do todo no que se refere à inclusão educacional, Educação Física Adaptada, Educação Física Escolar e suas relações, as representações e atitudes que se estabelecem tendem a ser de “não inclusão”, na qual o professor como mediador tenderá a agir como se nem todos os alunos fossem capazes de apreender determinados conteúdos. Vale destacar que quando falamos aqui em “não-inclusão”, nosso foco de abrangência é também sobre o processo de escolarização que neste caso representa um processo de escolarização de baixa qualidade, contrariando documentos internacionais e nacionais que se referem a inclusão e educação para todos.

Nas nossas reflexões, quando dos momentos de leitura e pesquisa, nos questionamos se a solução seria, então, simplesmente a substituição deste modelo desde o período de formação. Entendemos que não, quando, além de nossa leitura e pesquisa, consideramos nosso histórico de vida, nossa formação e experiência docente, nossas representações e atitudes frente a tais temas. É preciso discutir práticas pedagógicas e formar professores pensando no processo de escolarização de crianças com ou sem necessidades especiais. Acreditamos que podemos superar esse modelo preconcebido, já que temos produção de conhecimento suficiente que nos permite compreender que a deficiência, a diferença e a diversidade existem, mas que o processo ensino-aprendizagem, além de “o que” a escola oferece está mais relacionado ao “como” ela oferece e “como” a escola acolhe as diferenças.

Uma grande área de interação, inclusão e acolhimento às diferenças pode ser constituída na escola, a partir dos princípios da Educação Física Adaptada, na medida em que a Educação Física Escolar adotar práticas pedagógicas capazes de não só permitir o acesso e a participação dos alunos em práticas da cultura corporal, mas também, proporcionar que estes, independentemente de sua condição, sejam valorizados e estabeleçam sua autonomia, com reais

possibilidades de êxito nas atividades, possibilitando aos mesmos a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-os na construção de sua identidade, autoestima e autoimagem, atribuindo-lhes sentimento de pertença.

É importante afirmar que não é nossa intenção desconsiderar os conhecimentos desenvolvidos pela Educação Física Escolar, nas suas diferentes abordagens, tão pouco propor uma nova. Nossa intenção é acrescentar um novo olhar, ou melhor, um olhar “diferente” no que se refere aos seus conteúdos procedimentos e estratégias ou ainda as suas possibilidades de adaptação, de ser para todos, incluindo a pessoa com necessidades educacionais especiais. É nesse sentido que acreditamos que o princípio da adaptação contido na Educação Física Adaptada pode ser a via de entrada para se estabelecer a inter-relação desta com a Educação Física Escolar e a inclusão educacional.

Buscando mais referenciais para nossas considerações e argumentações reportamo-nos a Rodrigues (1996), citado por Araújo (1999), quando o autor escreve que o termo adaptação se identifica e se relaciona também com as possibilidades de manipulação de variáveis ecológicas nas aulas de Educação Física. Em outras palavras, as atividades, os materiais, os estilos de ensino, os enquadramentos entre outras estratégias e procedimentos, podem e devem ser adaptados sempre que a pessoa tem menor possibilidade de adaptação. Adaptar uma atividade, pode ser, pois, construir uma atividade para um objetivo definido, para um fim específico. Por sua vez, Araújo (1999) entende o termo “adaptação” como a busca de adequações e meios para se executar uma tarefa diante da ausência ou impossibilidade de se usarem os meios convencionais.

Observa-se que as ações voltadas para Educação Física Adaptada e inclusão educacional apontam para uma prática pedagógica centrada no aluno tornando evidente sua possibilidade de inserção e efetivação na educação escolarizada, como processo educativo. Rodrigues (1991) Pedrinelli (1994) e Araújo (2003) apontam para a importância e necessidade do professor valer-se de ações e práticas pedagógicas que levem em consideração as limitações do aluno, porém sem esquecer-se de valorizar e enfatizar as suas potencialidades, possibilitando-lhe oportunidades de superar desafios.

Como é possível observar, ao estabelecermos um diálogo, uma interface entre a Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar, não notamos diferenças significativas nos seus respectivos conteúdos, procedimentos e objetivos. Notamos, pois, que a preocupação central de ambas, pelo menos no discurso, é buscar meios para propiciar ao aluno, com necessidades

especiais ou não, uma melhor interação professor-aluno-ambiente, reconhecimento de suas possibilidades, avançar seus limites no sentido de inseri-los na cultura corporal (jogos, ginástica, dança, esporte, lutas, entre outros), em suas diferentes dimensões.

No que se refere às demandas da pessoa com necessidades educacionais especiais e a interação professor-aluno-ambiente, entendemos, conforme apresentamos no quadro a seguir (Fig. 3) que o professor deve ser capaz de organizar um ambiente de aprendizagem no sentido de acolher, valorizar e favorecer a possibilidade de sucesso do aluno. Caso contrário o risco é o de se deslocar o foco de atenção das potencialidades para as deficiências. De acordo com Cruz, Pimentel e Basso (2002), para se criar um ambiente no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é importante que a partir das características peculiares dos alunos, inclusive os que apresentam deficiência, o professor seja, por princípio, acessível e esteja devidamente preparado.

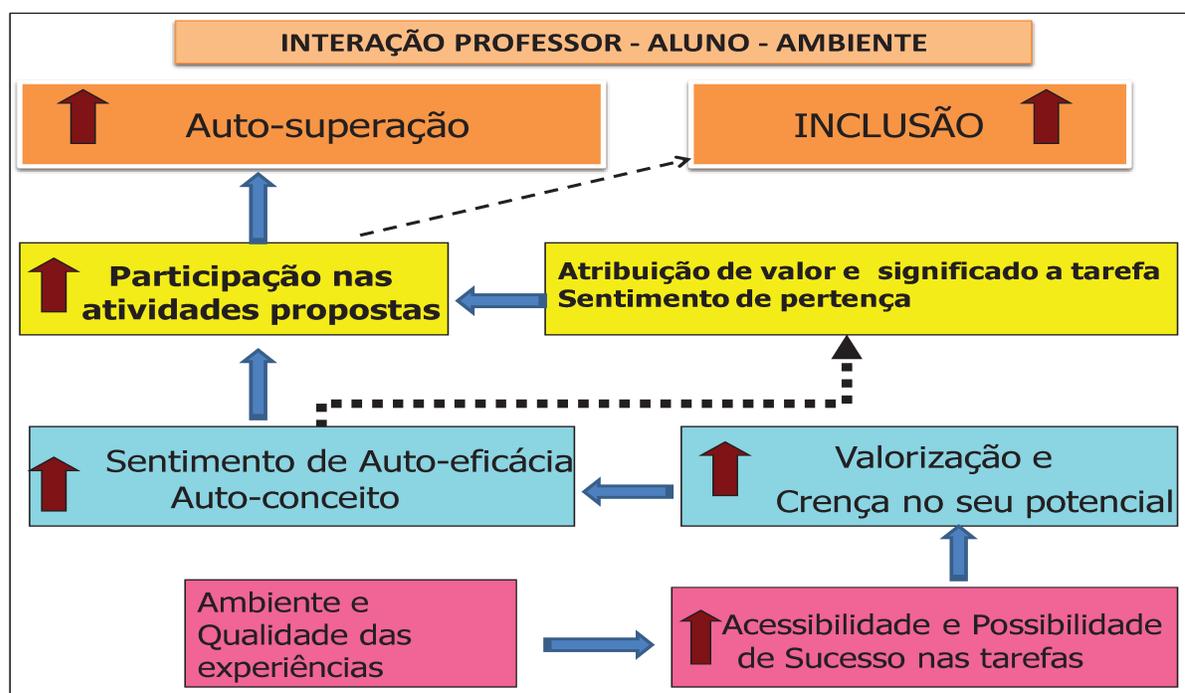


FIGURA 4: Esquema de interação professor/aluno/ambiente.

Nesta ótica geral, o papel do professor ganha novo significado na medida em que este também é levado a superar desafios e seu limiar, seu ponto de resistência no tradicionalismo pedagógico, na perspectiva de se tornar crítico e reflexivo de suas próprias ações e práticas. A ação efetiva do professor e seu conhecimento ganham maior significado e representatividade,

contribuindo de maneira decisiva para com o processo. Conforme apontam os trabalhos de Rangel-Betti (1992), Darido (2004), Marzinek (2004), Seabra Jr (2006) Almeida (2007) Franchin & Barreto (2009) e Salerno (2009) este envolvimento bem como o conhecimento do professor parecem influenciar diretamente na função pedagógica e social que a Educação Física, teoricamente, deve ter na escola, assim como interferem diretamente na aderência, participação e permanência ou não do aluno nas aulas. Em outras palavras, a forma de o professor conceber a Educação Física na escola, a sua opção por uma determinada abordagem desde a escolha, entendimento e conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, passando por seu envolvimento no contexto em que atua, na adequação de um ambiente de interação e de aprendizagem até sua disponibilidade/acessibilidade para com o aluno pode, de certa forma, contribuir para o engajamento ou distanciamento dos alunos nas atividades, sejam eles pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, facilitando sua tarefa educacional.

Com base nestas considerações entendemos que o professor também necessita de atenção, apoio pedagógico e condições adequadas que lhe permitam desenvolver seu trabalho. Na montagem desse quadro, embora não seja objeto do presente estudo, é importante e necessário considerar também o processo de formação destes professores, tendo em vista que a concepção, as crenças, as atitudes e o entendimento, que os professores têm desta temática estão, em geral vinculadas aos conhecimentos e experiências adquiridas no seu período de formação, inicial e continuada, conforme apontam estudos de Cruz Pimentel e Basso (2002), Camisão (2004), Freitas e Castro (2004), Cruz (2005), Vitalino (2007) e Gomes e Rey (2007)

Considerando-se os argumentos e o contexto aqui apresentados, quando sobreposto ao cotidiano da escola, o panorama que se deixa revelar no que se refere às ações voltadas para a inclusão educacional, parecem ainda esbarrar na organização e principalmente nas contradições e distorções das práticas pedagógicas que contemplem a diferença e a diversidade. O discurso argumentativo da igualdade não se materializa na realidade cotidiana da escola, o que parece tem contribuído para acentuar as diferenças e, via de regra, acaba por influenciar na manutenção desta tanto na Educação Física Adaptada quanto na Educação Física Escolar. Entendemos que estas questões são mediadas por um contexto e por um referencial histórico, social e político, bem como pela representação que o professor tem e atribui a estes aspectos. Não obstante a possibilidade de interação entre a Educação Física Escolar e a Educação Física Adaptada para se alcançar uma Educação Física Inclusiva, ressaltamos a necessidade primeira de compreendê-las

e, sobretudo de entender o aluno como uma pessoa ‘diversamente hábil’ (RODRIGUES, 2005) e assim, traçar novos caminhos. Nesse sentido entendemos como necessário fazermos algumas considerações acerca do desenvolvimento e configuração da Educação Física Adaptada e a construção do processo de atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais pela área da Educação Física e pela Educação Física Escolar

4.1 Sobre a educação física adaptada

Para discutirmos a construção do processo de atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais pela área da Educação Física e pela Educação Física Escolar, na perspectiva da inclusão educacional, torna-se necessário primeiramente situarmo-nos na história, tendo como foco o desenvolvimento da Educação Física Adaptada. Faremos recortes pontuais neste diálogo, no tempo e nos fatos, com a intenção de nos atermos especificamente a Educação Física e aos aspectos que acreditamos possam estar relacionados com as crenças e concepções que marcaram ou ainda marcam o entendimento (formação profissional), as atitudes e as práticas docentes.

De acordo com os trabalhos de Adams et al (1985), e em conformidade com os estudos de Silva, Seabra Jr, Araujo (2008), nota-se que o contexto histórico da construção da Educação Física Adaptada percorreu direta ou indiretamente os mesmos caminhos da Educação Física e, por vezes, entrelaça-se com esta, quando nos deparamos com sua origem médica, terapêutica e higienista. Durante este seu período de construção e desenvolvimento, principalmente a partir da primeira guerra mundial, a Educação Física Adaptada teve diferentes finalidades, de acordo com as necessidades, contextos e papéis que lhe foram atribuídos. Desse modo sua abordagem, definição e conceito também sofreram mudanças ao longo desse período.

No período compreendido entre as décadas de 1920 a 1950 a Educação Física para as pessoas com algum tipo de deficiência desenvolveu-se separadamente da Educação Física ‘geral’ em função especialmente das duas grandes guerras mundiais, dando origem a programas específicos utilizando-se de exercícios terapêuticos e atividades recreativas com os mais diversos nomes, como Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica (SILVA, 2005), entretanto tendo como objetivo comum auxiliar a restauração das funções musculares, bem como reinserir a pessoa com deficiência na sociedade (ADAMS, 1985;

MAZZOTTA 2003). Neste mesmo período, na Inglaterra, em 1944, Sir Ludwig Guttmann (neurologista e neurocirurgião), cria um programa de atendimento e tratamento no centro de lesão medular do Hospital de Stoke Mandeville, onde passou a utilizar várias modalidades desportivas como ferramenta para a restauração física e social das pessoas com deficiência. A partir desse período, surge então o conceito de Educação Física Adaptada tendo o esporte adaptado como seu principal meio estimulador, ainda com enfoque médico, englobando a Educação Física Corretiva. No final da década de 1960 a Educação Física Adaptada inicia suas discussões para uma transição posterior, ampliando seu modelo médico também para um modelo pedagógico.

De acordo com Seaman e De Pauw (1982) e Pedrinelli (1994), as expressões Educação Física Especial e Educação Física Adaptada surgiram na década de 1950 sendo consideradas de uso comum. A Educação Física Adaptada foi definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos adequados e adaptados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condição de deficiência que não poderiam participar de forma irrestrita de atividades vigorosas em um programa de Educação Física geral.

Conforme levantamento feito por Silva (2005), a Educação Física Adaptada apresentada no contexto atual por diferentes autores, traz importantes mudanças em relação ao seu entendimento e conceito inicial elaborado pela AAHPERD no ano de 1952. Avançando mais neste conceito autores como Rosadas (1984) e Araújo (1998), respectivamente falando da Educação Física Especial e da Educação Física Adaptada, apontam que, basicamente, as diferenças recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas em condição de deficiência ou grupos mistos) e sobre o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos com necessidades específicas ou não). Para Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada não se diferencia da Educação Física geral em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo com necessidades especiais. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

Para Cidade e Freitas (1997), a Educação Física Adaptada quando chega a escola se constitui em uma grande área de possibilidades e de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens, com diferentes características físicas, motoras e cognitivas, em atividades

físicas adequadas às suas possibilidades e potencialidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo, ou seja proporcionando-lhes o sentimento de pertença. Segundo as mesmas autoras (idem), um programa de Educação Física quando adaptado ao aluno seja ele com necessidades especiais ou não, portador de deficiência ou não, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o no seu desenvolvimento geral, na percepção de si mesmo, de sua imagem.

Ainda segundo Silva (2005) pode-se perceber, portanto, a partir desse entendimento uma nova tendência e categoria que são as ‘pessoas com necessidades especiais’. Mesmo que de forma implícita, o enfoque dado a este entendimento é que as ações devem ser dirigidas às potencialidades e capacidades do aluno em contraposição às suas limitações somente. Entendemos que é sob esta transição de modelo médico/pedagógico que se dá e se percebe o processo de institucionalização da Educação Física Adaptada e sua configuração junto a inclusão educacional.

Sobre o processo de institucionalização e efetivação da Educação Física Adaptada, Araújo (1998), escreve que este tem início a partir de iniciativas e contribuições oriundas de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) do desporto adaptado e com os eventos e congressos realizados sob a bandeira do movimento “Esporte para Todos” organizados pelos governos de 1982 a 1995. Esse processo de institucionalização favoreceu de forma bastante expressiva o desenvolvimento da Educação Física Adaptada. Os eventos realizados neste período, estavam relacionados a um movimento anterior também denominado Esporte para Todos (EPT) da década de 1970. O movimento ‘Esporte para Todos’ tinha como proposta possibilitar a prática desportiva ou recreativa em locais públicos, ao ar livre, para a população em geral. De acordo com Silva, Seabra Jr e Araujo (2008), talvez porque o atendimento à comunidade de pessoas com necessidades especiais devesse acontecer sem rotulações, ou porque se temesse diminuir o envolvimento buscado por meio desse movimento, o atendimento à esta população não fica explicitado, mas subentendido dentro da proposta.

Outro movimento na direção da efetivação da Educação Física para pessoas com necessidades especiais foi o Projeto Integrado SEED/CENESP” (1984-1988) que englobava estudos das condições em que esta população era atendida, no campo da Educação Física e do Esporte. Esse projeto representou a aparição no governo do movimento Esporte para Deficientes no Brasil, que ocorreu após a realização do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, na

cidade de Belo Horizonte, MG, em julho de 1984. Tais estudos envolvendo instituições acadêmicas, órgãos governamentais e a Educação Especial dão origem ao “Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente” (1985-1990) e da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tinha como objetivo estabelecer mecanismos de integração entre todos os órgãos governamentais, visando conduzir as ações na direção da integração desta população. Cabe ressaltar que essa coordenadoria buscou relacionar-se com associações nacionais de dirigentes do desporto para pessoas com necessidades especiais na tentativa de fixar uma política de atendimento a essa população (ARAÚJO, 1998). Na sequência dá-se o “Plano Plurianual” (1991-1995) no qual cria-se o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência, o qual deveria atender às reivindicações dessa população, estabelecendo suas ações por meio de quatro áreas: capacitação de recursos humanos, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento e fomento desportivo, documentação e informação.

Vale lembrar que é neste período que se fortalecem as discussões acerca da formação dos professores e, em consequência, elabora-se a proposta de inclusão de itens ou disciplinas que tratassem das pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de formação profissional em nível superior. É importante lembrar também que estas ações governamentais, vêm no sentido de atender e cumprir os acordos e orientações internacionais estabelecidos por ocasião do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981). Este período favoreceu e estimulou o crescimento da literatura nesse campo bem como promoveu ações interdisciplinares, assim como ações de governo na tentativa de organizar um trabalho que desse conta de abarcar todas as pessoas, independentemente de sua condição de deficiência.

De acordo com Araújo (1998), Silva (2009), Chicon e Sá (2011) referindo-se à formação profissional no âmbito da Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução n ° 03/87 do Conselho Federal de Educação, no início da década de 1990, com o objetivo de fomentar a aquisição do conhecimento sobre a área da Educação Física Adaptada, a fim de potencializar os processos de inclusão social e educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino formal e não formal. A disciplina Educação Física Adaptada assume importante papel frente a formação de profissionais e professores da área, representando um ponto fundamental na construção de saberes em relação à atividade física destinada às pessoas com necessidades

especiais. A Educação Física e as pessoas com necessidades especiais passaram então a ser alvo de discussões e debates de forma mais objetiva em diferentes segmentos sociais. Poder-se-ia afirmar sem equívoco que este período foi um despertar na sociedade como um todo para as possibilidades e contribuições da Educação Física para essa população, entre outros segmentos.

Ainda em relação à legislação no Brasil, é importante lembrar aqui o papel da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB,1996) que determinam o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, bem como da Educação Especial para a efetivação dos trabalhos educacionais junto a essa parcela da população, na área da Educação Física.

Assegurado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, o atendimento e a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, inclusive para os alunos com deficiência, faz com que a Educação Física saia de sua zona de conforto, para moldar-se às exigências de se garantir a escola para todos. É dessa forma que a Educação Física Adaptada, objetivando estabelecer metas e influenciar estratégias políticas capazes de assegurar ao aluno com necessidades educacionais especiais, o acesso e permanência na escola regular, com efetiva participação nas aulas de Educação Física necessita ampliar sua rede de ações e sua abrangência. Sua produção de conhecimento deve buscar também subsidiar os professores da área na perspectiva de que suas práticas pedagógicas possam contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles em condição de deficiência, abandonando a prática de deixar de lado estes alunos por falta de preparação, para o efetivo trabalho junto a eles.

Como já foi dito, é fato que a produção de conhecimento neste campo tem sido ampla e reconhecidamente importante, entretanto, a observação que podemos fazer em relação a este contexto da Educação Física Adaptada é que esta produção de conhecimento pouco está voltada para o campo pedagógico, conforme apontam os estudos de Silva (2009) ao retratar a produção acadêmica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil. Na mesma direção de nosso ângulo de análise, Carmo (2001) Silva (2009) e Chicon e Sá (2011), afirmam que o contexto envolvendo a produção de conhecimentos da Educação Física Adaptada está, principalmente, no campo do esporte adaptado, percebendo-se muitos avanços, especialmente no que se refere à participação das pessoas com deficiência nos esportes

paralímpicos. Entretanto, assim afirmam os autores, isso não ocorre na mesma dimensão quando comparados com espaços educativos regulares no âmbito da Educação Física Escolar, resultando em muitas lacunas no processo de formação, sobretudo no que se refere às abordagens inclusivas no sentido de se chegar a todos os alunos.

Como podemos observar, parece existir um paradoxo científico desafiador para a área. Mesmo considerando a oferta de conhecimento, é possível notar uma defasagem na exposição desse conhecimento (CHICON E SÁ, 2011). Essa defasagem segundo Carmo (2001) não propicia que os alunos em processo de formação sejam capazes de refletir e gerar seu próprio conhecimento, e sim sejam reprodutores daquilo que lhes foi ensinado ou estudado em sala de aula, ficando, então, submetidos às concepções e atitudes (positivas ou negativas), bem como sob o paradigma (médico ou pedagógico; esportivista ou assistencialista) de quem o tutelou neste período. Assim, torna-se comum os alunos bem como os professores que já atuam na escola alegarem que não estão, ou não foram preparados adequadamente para receber ou trabalhar com esta população no ensino denominado regular. Nossa argumentação não é no sentido de defender ou criticar ‘este’ ou ‘aquele’ modelo de atendimento, mas sim de entendê-los e compreendê-los na perspectiva de empregá-los, de acordo com a necessidade, objetivos, finalidades e campos de ação.

Pensando na Educação Física Adaptada diante da inclusão educacional e da Educação Física Escolar, considerando que embora cada um desses modelos de atendimento e áreas tenham seus conceitos e concepções, tenham uma determinada abordagem e intencionalidade, também possuem aspectos convergentes e comuns que seguem na direção de propor atividades e conteúdos significativos que possam propiciar a participação efetiva de todos nas aulas e que por sua vez não coloquem em risco a integridade física, psíquica e social de seus participantes. É com esse entendimento que acreditamos que a Educação Física Adaptada na sua interface com a Educação Física Escolar no que se refere a inclusão educacional deve refletir e adotar um novo olhar sobre a pessoa, ou seja, não abordar apenas a parte do corpo ou a dimensão que apresenta diferença, defasagem ou deficiência mas levar em conta sobretudo que aquela parte ou dimensão pertence a um todo, que é o próprio corpo, o indivíduo, a pessoa.

Quando falamos no nosso diálogo, em diferentes momentos ao longo de todo texto, em mudança no olhar sobre determinado “objeto”, “conceito”, “situação” entre outros, adotamos, por analogia, o mecanismo fisiológico da nossa visão como referência: de acordo com o

Departamento de Oftalmologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2012) a diferença entre os três pontos (Educação Física Adaptada, Educação Física Escolar, necessidades educacionais especiais) que dificultam uma boa acuidade visual, reside, de forma sintética, no ponto focal (aluno/pessoa) em que os raios de luz convergem para formar a imagem (inclusão). Para que se tenha uma boa acuidade visual (uma visão ampliada acerca da inclusão educacional, da Educação Física Adaptada e da Educação Física Escolar), os raios de luz passam pela córnea (percepção de mundo, preconceitos, ética, entre outros), que é a primeira lente do nosso olho, e quando chegam à outra lente, a retina (formação profissional, atitudes, conhecimento) eles convergem, ou seja, se juntam em um mesmo ponto para formar a imagem.

De maneira geral, quando esse processo não funciona adequadamente temos a miopia ou hipermetropia. No primeiro caso a pessoa tem dificuldade de enxergar objetos distantes (relaciona a inclusão educacional apenas à deficiência, a questão social), enquanto os hipermétropes tem dificuldade para enxergar objetos próximos (a inclusão é um adendo do ensino e classes comuns; diz não estar preparado). Já a pessoa quem tem astigmatismo não vê corretamente nem objetos próximos nem afastados (não estabelece relações entre os processos educativos; inclusão é de responsabilidade somente da Educação Especial e em instituições especializadas). O resultado é uma visão embaralhada, distorcida. Para resolver cada um dos três pontos, a solução é fazer os raios de luz convergirem para o mesmo ponto focal sobre a retina (o aluno, a pessoa).

No campo da oftalmologia pode-se fazer isso usando óculos, lentes de contato ou modificando a curvatura da córnea com uma cirurgia corretiva. No caso da inclusão pode-se fazer isso olhando de forma convergente, por meio das lentes da Educação Física Adaptada e da Educação Física Escolar para o mesmo “ponto focal”, ou seja, para o aluno e suas necessidades e potencialidades.

Percebe-se que estas distorções refletem, de certa forma, na elaboração de programas e nos planos de ação destinados a qualquer processo de ensino-aprendizagem, entretanto elas parecem ficar mais evidenciadas quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando-se que a produção de conhecimentos acerca dessa área depende diretamente das discussões e do entendimento de seus diferentes aspectos, conforme apontam os trabalhos de Freitas (2002), Silva (2005, 2009) e Cruz (2005).

As ações que permeiam qualquer processo educativo, nos quais acreditamos estarem inseridas a Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar devem considerar o aluno como um ser em processo de crescimento e desenvolvimento que vivencia o processo de ensino-aprendizagem em etapas e maneiras diferentes, seja por sua individualidade, suas necessidades, expectativas ou por seu significado.

4.2 Sobre a educação física escolar e suas abordagens

É fato que a Educação Física no ambiente escolar vem buscando uma transformação e melhor compreensão do seu papel na perspectiva de ampliar a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas pela área. Neste caso as abordagens e propostas pedagógicas produzidas até aqui têm influencia direta, embora não isoladamente, no processo e no produto, sendo o professor seu principal articulador. Este período de ‘produção’ e mudanças, assim como aconteceu em outras áreas de conhecimento, também tem sido marcado por algumas distorções no campo do entendimento, refletindo diretamente no atendimento do aluno, principalmente aquele com necessidades educacionais especiais, recém chegado a escola, via inclusão educacional. Como já dito anteriormente, estes alunos tem sido pouco favorecidos a experimentar e desenvolver suas potencialidades e individualidades nas aulas, resultado, em geral, de uma prática, no mínimo, equivocada.

No contexto das mudanças e reorganização das políticas educacionais iniciadas logo no primeiro ano da década de 1980, A Educação Física iniciou uma significativa discussão nos seus pressupostos teóricos, no qual o enfoque esportivo e biológico passou a ceder espaço para pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, fundamentados inicialmente na psicomotricidade.

A partir desse momento, as mudanças no campo do pensamento da Educação Física puderam ser observadas mais claramente tendo em vista sua produção acadêmica e seus debates. Segundo Daolio (1998), a área passou por um período de discussões influenciadas por teorias críticas da educação e pelos conhecimentos advindos de outras áreas, tais como a antropologia, a sociologia, a história, a ciência política entre outras.

Conforme aponta nosso referencial (SOARES et al, 1992; PCNs, 1997; DARIDO 1999, 2003; SEABRA JR. E ARAÚJO, 2006) as décadas de 1980 e 1990, foram marcadas por significativas transformações nas políticas sociais e educacionais resultando em mudanças e na

reorganização da área da educação física no ambiente escolar. Dessa forma, na intenção de contrapor-se ao enfoque biológico e tecnicista vigente, objetivando uma formação mais abrangente de ser humano, sob a ótica da concepção integral e sistêmica de desenvolvimento, dá-se a elaboração e o surgimento de novas propostas¹³ e abordagens¹⁴, perspectivando-se novas formas de se olhar a prática pedagógica da educação física escolar, com cada vez mais fundamentação científica (BRACHT, 1999). Ainda segundo o mesmo autor, essas abordagens trouxeram uma nova visão ou outra visão para a Educação Física, considerando o desenvolvimento global do indivíduo e até mesmo a influência dessas práticas na sociedade.

É importante atentar, desde o início desta reorganização, para o fato da coexistência de várias destas propostas e abordagens na área da educação física escolar. De acordo com Darido (1999, 2003) e Sanches Neto (2003), neste período, pode-se identificar a estruturação de 13 propostas e abordagens, dentre as quais evidenciamos: Psicomotricidade (1983), Desenvolvimentista (1988), Construtivista (1989) Sistêmica (1991), Crítico-Superadora (1992), Cultural (1993) Crítico-Emancipatória (1994), e Saúde Renovada (1999). Entre estas ainda podemos considerar os PCNs (Brasil, 1997, 1998, 1999) como uma abordagem, mesmo que este documento possa congrega princípios de varias dessas abordagens citadas acima, considerando também que ele seja o resultado (LDBEN-1996) e o norteador das políticas educacionais de muitos estados e municípios.

Pensadas por autores de tendências acadêmicas e ideológicas diferentes, muitas vezes antagônicas, e com áreas de estudos científicos também diferentes, a coexistência e a convivência entre essas propostas e abordagens nem sempre se deu de forma “pacífica”. Todavia, elas tiveram e têm papel relevante na construção e desenvolvimento do pensamento pedagógico presente na área, sendo que algumas tornaram-se referência, não só no meio acadêmico, bem como fundamentaram e/ou foram adotadas por estados e municípios, subsidiando suas diretrizes educacionais, sendo disseminadas em programas de aperfeiçoamento por Secretarias de Educação, na tentativa de fornecer subsídios para a intervenção docente (DARIDO, 1999, 2003).

¹³ “Proposta” é compreendida quando se tem uma elaboração sistemática dos princípios curriculares (objetivo, conteúdo, estratégias metodológicas e possibilidades de avaliação) (SANHCES NETO, 2003)

¹⁴ “Abordagem” é compreendida como uma elaboração sistemática dos princípios curriculares, porém já submetida à crítica do meio acadêmico em publicações específicas. (SANHCES NETO, 2003)

Para melhor situarmos nosso ponto de chegada, ou seja, a Educação Física para todos, pautados pelo princípio da inclusão educacional e da equifinalidade, apresentaremos de forma sintética, algumas dessas propostas, destacando aquelas mais ‘reconhecidas’ pelos sujeitos envolvidos neste estudo e aquelas que pelas publicações e evidenciadas nos debates acadêmico, ganharam maior representatividade e aplicação na escola. São elas: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora (reconhecida como Coletivo de Autores e pelo livro Metodologia do Ensino da Educação Física) e PCNs. Importante ressaltar que não menos importantes, porém não reconhecidas inicialmente pelos professores envolvidos no estudo estão a abordagem Sistêmica (BETTI, 1991), a Cultural (DAOLIO, 1993,1995) e a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1998). Essas abordagens foram reconhecidas pelo nome de seus autores e suas publicações.

Queremos enfatizar que a intenção aqui não é fazer uma análise crítica, tão pouco questionar ou enfatizar as diferenças entre uma ou outra proposta e abordagem. Coerente com nossas convicções de que não deve existir uma única forma de se atingir o objetivo (o da educação inclusiva, uma escola para todos), a intenção é tentar encontrar e reconhecer nas propostas e abordagens, referencias e possibilidades metodológicas que possam então, num primeiro momento, minimizar as inquietações, dúvidas e a ansiedade que hoje se fazem presentes na intervenção do professor, principalmente no que se refere a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não, na expectativa de atender a todos os alunos mas, sobretudo, entendendo que esse todo não é uma massa uniforme.

4.3 As propostas e abordagens pedagógicas da educação física diante da inclusão: diferentes leituras para os mesmos fins.

Elaborada a partir da fundamentação teórica de autores como Ajuriaguerra, Piaget, Vayer, Wallon e Winnicot, a abordagem da psicomotricidade, por meio dos trabalhos de Le Boulch (1983) surge primeiramente como uma proposta específica para o ambiente escolar na educação especial, dirigida às crianças em condição de deficiência mental e física. O autor defende o movimento como um meio que pode auxiliar no desenvolvimento global do aluno, com vistas às suas possibilidades, objetivando expandi-las e equilibrá-las numa interação com o ambiente. (RESENDE, 1995a, 1995b; SOARES, 2001; DARIDO, 2001). Posteriormente, a abordagem da psicomotricidade firmou-se também nas escolas regulares como “educação

psicomotora”. Desse modo, adentrou o campo escolar para redimensionar a prática das atividades motoras em meio a contradições, como a especificidade da Educação Física.

Segundo Darido e Sanches Neto (2005), a psicomotricidade, ou educação psicomotora, figura como uma das primeiras propostas específicas para o ambiente escolar. Tornou-se uma das primeiras referências em programas de Educação Física Escolar por seu caráter pedagógico, valorizando e fundamentando o processo de aprendizagem na interdependência dos domínios motor, intelectual e afetivo dos alunos.

Embora algumas críticas, aparentemente negativas (falta de especificidade, por adotar uma postura mais terapêutica do que educativa, entre outras), devam ser consideradas, esta abordagem parece ter gerado uma nova fase de reflexões na educação física e, por consequência, nos seus professores. À medida que muda o foco da ação educativa, transcendendo os limites biológicos do corpo, o professor também é levado a ampliar seu olhar. Ao incluir, valorizar, estabelecer relações e propor o desenvolvimento de aspectos intelectuais, afetivos, sociais e culturais da criança na sua metodologia de trabalho, este modelo amplia as possibilidades de ação do professor, levando-o a redimensionar sua prática pedagógica. A partir desse período, outros modelos surgiram na Educação Física no sentido da valorização do ser humano, colocando-o como tema central do processo de ensino-aprendizagem (DAÓLIO, 1998, DARIDO, 1999, 2003).

Delineando outro quadro de ação, buscando uma fundamentação teórica e um corpo de conhecimento que pudesse efetivar a especificidade da Educação Física no ambiente escolar, fundamentados nos trabalhos de Connolly (1978), Robertson (1982) e Gallahue (1987), Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988) apresentam o modelo desenvolvimentista. Esta abordagem, desenvolve-se a partir dos conceitos de habilidade motora, aprendizagem do movimento e aprendizagem por meio do movimento. Defende-se a idéia de que por meio destes elementos e da resolução de problemas motores o ser humano se adapta ao ambiente e ao seu cotidiano.

As abordagens iniciais da Educação Física Adaptada tiveram e ainda guardam forte influência da abordagem desenvolvimentista, uma vez que os aspectos motores são enfatizados em todo programa. Pela perspectiva da inclusão educacional, embora se considere a importância desse tipo de conhecimento e abordagem metodológica, bem como sua efetiva possibilidade de intervenção, por si só ela não dará conta de atender a todos uma vez que nem todas as necessidades educacionais especiais são de ordem motora.

Quanto a questão de aproximação e interface desta abordagem com a Educação Física Adaptada e sua utilização no ambiente escolar, entendemos que os conhecimentos produzidos por esta trazem informações importantes principalmente quanto as fases de desenvolvimento do indivíduo e no campo da aprendizagem motora que podem subsidiar o planejamento do professor e conseqüentemente adequar sua prática pedagógica. Por outro lado, na medida em que esta abordagem fundamenta-se em fases e padrões previamente estabelecidos de desenvolvimento e desempenho, inclusive em termos de testes motores e avaliação, há que se entender com cuidado, nesta ideia de tentativa de aproximação, que estes conhecimentos consistem em um ponto de partida para o professor, não de chegada, podendo ser uma vertente ou possibilidade para a intervenção docente considerando-se desde o nível de ensino a que se refere, bem como as necessidades educacionais especiais presentes, podendo estes princípios serem compartilhados por outras abordagens e que o “desenvolvimento adequado” depende diretamente da interação do sujeito com o ambiente, entendido em sentido amplo (acessibilidade, mobilidade) e não apenas físico ou natural.

Baseada nos estudos de Piaget e Ferreiro tem-se a estruturação da Abordagem Construtivista. Mais especificamente no discurso de Freire (1989) por meio de seu livro Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1994), a abordagem denominada de construtivista e posteriormente de construtivista-interacionista, defende uma concepção em que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo e enfoca o excesso de racionalismo na educação e na educação física. Esta abordagem valoriza a construção do conhecimento a partir da interação do indivíduo com o mundo, o respeito à cultura e à individualidade da criança, o estímulo à criatividade e à liberdade individual. (DARIDO, 2003; SANCHES NETO, 2003). Nesse sentido, esta proposta entende que a aquisição do conhecimento é um processo que se dá ao longo da vida, a partir de sua ação sobre o mundo, considerando as experiências individuais que o indivíduo já possui. Nesta abordagem existe ênfase na questão de que é por meio da motricidade que o homem se expressa e se faz presente no mundo. Sendo assim, o objeto da Educação Física é o movimento humano (aprendizagem pelo movimento). Esse objetivo deve ser mediado pelo professor, a quem cabe favorecer a elaboração do conhecimento pelos alunos.

Os conteúdos selecionados para o componente curricular (jogos simbólicos, de regras, brincadeiras populares e atividades lúdicas) relacionam-se diretamente ao uso de

conhecimentos prévios (elaborado principalmente a partir da cultura popular) para a solução de problemas (elaborados a partir de situações cotidianas, mas fundamentados cientificamente). Segundo Sanches Neto (2003) e Araújo (2007), os subsídios para o processo ensino e aprendizagem advêm da tendência pedagógica progressista, a qual estabelece que o conhecimento resulta da ação obtida a partir dos interesses e necessidades. Outro aspecto presente na abordagem construtivista parece estar focalizado em considerar o processo de elaboração do conhecimento um aspecto mais importante do que o conhecimento propriamente dito. Outra ideia que essa abordagem prevê e considera é a aprendizagem de outros conteúdos além da motricidade, aspecto este a levou a ser criticada especificamente na área da Educação Física, por falta de especificidade.

Vista pelo olhar da inclusão educacional, na perspectiva da interação do aluno com o ambiente, considerando seus princípios, metodologia e conteúdos, a abordagem construtivista, exatamente por não trazer a valorização do corpo e do desempenho para suas aulas pode ser outra possibilidade quando o assunto são as necessidades educacionais especiais do aluno.

A Abordagem Crítico-Superadora apoiada em discursos político-sociais e influenciada por educadores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, foi criada e defendida principalmente pelo livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicado por um Coletivo de autores (SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELANI FILHO, ESCOBAR & BRACHT, 1992). Esta proposta parece procurar estabelecer uma relação entre ‘o como ensinar’, ‘como adquirimos estes conhecimentos’ e a ‘construção dessa cultura dentro de um processo histórico’, enfatizando a contextualização dos fatos. Os autores acreditam que esta prática contribuiria para o aluno compreender a produção cultural da humanidade em suas respectivas fases de desenvolvimento e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Segundo seus próprios autores, a educação física, nessa abordagem, deve situar-se na direção da construção de uma nova síntese: uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais. Sugerem ainda que o ser humano deve ser visualizado em sua totalidade como um sistema aberto, onde vários aspectos estão interligados, interagindo entre si. Propõem ainda que os alunos devem, por meio do trabalho com os conteúdos, interpretar, entender uma dada realidade social para poder intervir nesta (DARIDO, 2003; SANCHES NETO, 2003).

Esta forma de abordagem para com o aluno, na valorização de seu desenvolvimento integral, bem como o trato para com os conteúdos da área, tirando o foco do desempenho e do

movimento padronizado, nos sugere, também, uma possibilidade de ação inclusiva. Embora se trate de uma abordagem crítica e que se proponha a discutir questões sociais no campo das minorias, também não se percebe de forma explícita a preocupação com a pessoa com necessidades educacionais especiais, entretanto o nosso entendimento segue no sentido de que ao aliviar o peso do desempenho e ampliando as formas de participação dos alunos nas atividades, as práticas pedagógicas poderiam atingir um número maior de alunos possibilitando-lhes maior e melhor participação nas aulas.

De acordo com Darido et al (2001), seguindo um movimento de mudanças, de superação às injustiças sociais, de rompimento com o modelo hegemônico do esporte e aptidão física, partindo, então, da perspectiva da cultura corporal, o Ministério da Educação do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental e seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluindo documento específico destinado à área da Educação Física.

Elaborado em três etapas, para níveis de escolaridade distintos, sob coordenação de autores e fundamentações teóricas diferentes, o PCN referente Educação Física teve seu primeiro documento lançado em 1997, inicialmente a alunos dos primeiro e segundo ciclos (primeira à quarta séries do Ensino Fundamental). Sua principal finalidade é mostrar alternativas às propostas curriculares dos estados e municípios, bem como fornecer subsídios e possibilidades para a atuação e a prática docente.

Embora diversas análises e críticas¹⁵, como era de se esperar, tenham sido destinadas a este documento, podemos perceber, novamente, um desencontro no campo político-ideológico no 'peso' e teor dessas críticas, em que a preocupação maior está em ressaltar as diferenças em detrimento das possibilidades. Entretanto, mesmo considerando as análises, com nosso foco dirigido ao aluno, às suas oportunidades e potencialidades, tal contexto não deve invalidar a iniciativa da proposta e podemos sim entender os PCNs de Educação Física (PCN-EF) como abordagem possível entre as existentes.

O segundo documento, lançado no ano de 1998, destinado a alunos dos terceiro e quarto ciclos (quinta à oitava séries do Ensino Fundamental), após as críticas feitas ao primeiro documento, parece ter buscado sua fundamentação em perspectivas críticas da Educação Física, ao se apropriar de termos como cultura corporal, cultura corporal de movimento, relevância

¹⁵ Ver Sousa, Vago e Mendes (1997); Taffarel (1997); Darido (2001); Sanches Neto (2003),

social, abordagem cidadã entre outros. (DARIDO et al, 2001). Mesmo que inicialmente este documento também indique possibilidades de aproximação entre outras abordagens, novamente, segundo análise de alguns autores (SOUSA, VAGO E MENDES 1997; SANCHES NETO, 2003) parece que a incorporação de alguns termos resultou em problemas na contextualização conceitual e histórica, deste documento, levando-o a ser entendido por uma única abordagem teórica, passível de ser considerada tendenciosa.

Novamente observamos que, academicamente, a Educação Física parece apresentar dificuldade de convivência com as diferenças, com a possibilidade de coexistência de diferentes propostas pedagógicas. O discurso de respeito à diversidade, pluralidade cultural, cidadania, ensino crítico e reflexivo parece incoerente com as ações acadêmicas nas análises e avaliações, o que certamente pode influenciar na formação do futuro professor e, conseqüentemente, na sua ação pedagógica. Acreditar que uma única abordagem poderá dar conta de tanta diversidade e pluralidade de culturas é contradizer seus próprios princípios e objetivos, é no mínimo negar a coexistência das diferenças no mesmo espaço e tempo.

O terceiro documento, destinado ao Ensino Médio, lançado em 1999, parece ter sua fundamentação teórica na perspectiva da Saúde Renovada¹⁶. Este documento traz em seu texto o paradigma da aptidão física relacionada à saúde no sentido de mudança de atitudes, promovendo a prática sistemática de exercícios com a finalidade da manutenção e da promoção da saúde (Brasil, 1999). De acordo com Darido et al (2001), a proposta da Saúde Renovada volta a considerar aspectos biológicos na Educação Física Escolar, considerando esta importante possibilidade de promoção da saúde. A autora ressalta que o importante diferencial em relação as propostas com enfoque biológico do passado, é que esta passa a considerar aspectos sócio-culturais. Ressalva deve ser feita no sentido de que esta proposta, não define conteúdos próprios, apenas propõe incluir maneiras de promover saúde e consciência da necessidade desta durante os conteúdos das aulas.

Alertamos para o fato de que, apesar da “nova roupa” ou da “roupa renovada”, parece haver uma contradição com o discurso contido no documento introdutório de se redimensionar a visão e a compreensão da Educação Física sob a perspectiva da aptidão física. O PCN-EF – Ensino Médio, se não esclarecido, compreendido e devidamente contextualizado poderá (re)assumir caráter tecnicista e utilitarista, com enfoque unicamente biológico, resgatando e

¹⁶ Abordagem da Educação Física Escolar, dirigida a alunos do Ensino Médio proposta por Nahas (1999).

revivendo um modelo já superado. Novamente chamamos a atenção para a relação entendimento/atendimento, considerando que a forma de um é diretamente proporcional a ação do outro e, neste caso, o professor é o agente disseminador, cabendo a ele a forma e o encaminhamento que será dado.

As considerações e inferências que podemos fazer no que se refere aos PCNs - Educação Física e a educação inclusiva é que a partir destes documentos, a Educação Física pode e deve ampliar seu olhar no ambiente escolar para além de seus conteúdos na medida em que a proposta procura ressaltar a importância da articulação das atividades da educação física (conteúdos) com os grandes temas abordados na sociedade brasileira (cidadania, convívio social, ética, orientação sexual, entre outros), denominados como Temas Transversais, dando sua parcela de contribuição às questões sociais que envolvem o ambiente escolar, auxiliando na organização e na disseminação desses conhecimentos, articulando-os com seus conteúdos específicos nas suas diferentes dimensões, dando-lhes tratamento pedagógico e científico no sentido de contribuir na formação integral do cidadão de forma crítica e reflexiva, porém sem perder de vista o tema central de sua proposta, ou seja, integrar o cidadão na cultura corporal de movimento. Este enfoque reflete diretamente na ação do professor que deverá redimensionar seu olhar, muitas vezes ainda pautado pela valorização excessiva dos mais habilidosos, no sentido de articular, favorecer, adaptar, orientar e estimular a participação de todos os alunos nas aulas e as relações possíveis desta participação no cotidiano.

Se a Educação Física pretende contribuir efetivamente para o desenvolvimento e construção da cidadania é necessário priorizar o princípio da inclusão, criando condições efetivas para que todos os alunos possam participar das aulas com o seu jeito particular de ser, pensar, fazer, e sentir. Para isso, a intervenção pedagógica, além de possibilitar a exploração e o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos, seu sentimento de pertença, sua autoconfiança e autoestima, deve também propiciar momentos de reflexão e discussão acerca de temas como discriminação, preconceitos, deficiência e diferença. Nessa perspectiva, a Educação Física na escola não se limita a dimensão do ‘saber fazer’, da prática destituída de uma reflexão teórica acerca do conhecimento do ‘por que fazer’ e as ‘relações de atitudes’ advindas como consequência deste fazer.

Conforme destacado anteriormente, reconhecidas pelo nome e publicações de seus autores, elaboradas neste mesmo período e contexto, podemos também levar a relevo as seguintes abordagens:

Abordagem Sistêmica: conforme análise de Darido (2003), Sanches Neto (2003) e considerações de Seabra Jr (2006) e Araújo (2007), esta abordagem traz pela primeira vez uma referência direta às questões de “não-exclusão” e “exclusão” de pessoas com relação à prática da Educação Física, uma vez que busca garantir o acesso de todos os alunos nas atividades propostas. Segundo seu próprio autor (BETTI, 1991), o professor de Educação Física deveria estar atento à possibilidade de intervir pedagogicamente, de acordo com os princípios de **inclusão e diversidade**. O enfoque dado a inclusão por esta abordagem, diz respeito tanto à participação de todos os alunos nas atividades propostas e vivenciadas nas aulas de Educação Física, bem como a sua não-exclusão, quer seja de forma permanente ou temporária das atividades.

Quanto ao trabalho com o princípio da diversidade, sua finalidade, segundo o autor, é garantir o acesso de todos os alunos às atividades da educação física, propondo-as de formas diversificadas e diferenciadas, tirando o foco de conteúdos exclusivamente esportivos ou que privilegiem apenas um tipo de modalidade esportiva. Corroborando com Sanches Neto (2003) e Araujo (2007), o trabalho com tais princípios representa um desafio, um desconforto e uma inquietação para o professor, que não deve, contudo, ser encarado ou entendido como impedimento para sua consecução. O desafio maior para o professor, de acordo com Sanches Neto (idem) seria contemplar e adequar, ao mesmo tempo e nos mesmos espaços pedagógicos, os interesses, necessidades e expectativas dos alunos. Assim, considerando o contexto da abordagem, podemos dizer que a proposta por Betti (1991), divulgada em seu livro *Educação Física e Sociedade*, aparece como a primeira a dirigir, de maneira explícita, atenção a questões relativas à exclusão e a não-participação dos alunos das aulas de Educação Física.

Abordagem Cultral: de acordo com Araújo, (2007), Araújo et al, (2011), Seabra Jr (2006) a Abordagem Cultural, denominada posteriormente com Abordagem Plural (DAOLIO, 1995) vem em crítica à perspectiva biológica que, em geral, ainda predomina na educação física no ambiente escolar. Daolio investe numa perspectiva antropológica para a educação física e considera que no ambiente escolar, esta deve integrar aspectos culturais aos aspectos biológicos. De acordo com o autor, esta abordagem não descarta a dimensão biológica da área e do movimento corporal, mas, sim, propõe a sua discussão vinculando-a a outras dimensões.

Em linhas gerais, os princípios básicos desta abordagem pressupõe o ser humano como agente cultural, mas indissociadamente de aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Daolio (1995) sugere que a Educação Física na escola, partindo dessa visão antropológica, cultural e plural, deve ser repensada no sentido de entender e atender os alunos a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos, as características e as práticas de determinados alunos ou grupos de alunos não sejam vistas(os) como certos ou errados, melhores ou piores, mais habilidosos ou menos habilidosos na intenção de caracterizar ou classificar seus desempenhos. Conforme ainda aponta o autor, a diferença não deve ser entendida como inferioridade ou superioridade, já que o que caracteriza o indivíduo e configura sua individualidade é justamente sua capacidade de se expressar de formas diferentes.

A Abordagem Crítico-Emancipatória, elaborada principalmente por Kunz (1998), segundo análise de Darido e Sanches Neto (2005) aceita como conteúdos os definidos pela teoria crítico-superadora, mas não se deve vê-los apenas como uma simples prática, mas sim possibilitando vivenciá-los, reinventá-los, criticá-los e transformá-los, chamando-os de conteúdos da cultura corporal de movimento. Fundamenta-se no “se-movimentar”, considerando importante não só o movimento em si, mas também o indivíduo que o realiza e o significado deste movimento para esse aluno. Objetiva proporcionar ao aluno a intenção permanente de questionamento e o desenvolvimento da visão crítica.

Embora não tenhamos encontrado referências ou evidências claras e específicas à inclusão e ao atendimento das pessoas com necessidades especiais na maioria das abordagens aqui destacadas, podemos perceber que elas têm nas suas perspectivas uma Educação Física dirigida a todos os alunos, independente de suas habilidades e capacidades, dando-nos a ideia, pelo menos, de não-exclusão. A crítica que cabe no momento é que nem sempre as evidências ou perspectivas se materializam, não sendo difícil perceber e entender os motivos pelos quais práticas e ações ‘não inclusivas’ ainda se fazem presentes em muitos sistemas de ensino.

Reféns desses sistemas, as pessoas com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não, têm e vêm suas individualidades desconsideradas pela cultura da hegemonia, criando-se em seu entorno um ambiente de estereótipos a partir, principalmente, dos padrões do corpo ideal, do desempenho físico ou intelectual esperado. Entretanto, dentro deste mesmo princípio, da “não-exclusão”, acreditamos na possibilidade de aproximação e convivência de diferentes abordagens em um mesmo ambiente, na perspectiva de ampliar as possibilidades de

ação e o atendimento às pessoas com necessidades especiais, ou não, e minimizar possíveis situações complexas que, em geral, fazem parte do dia-a-dia no processo ensino-aprendizagem. Assim, ao considerarmos este referencial teórico, respeitando os diferentes discursos contidos nas propostas pedagógicas aqui apresentadas e entendendo que o professor pode ser considerado o facilitador deste processo, somos levados a dirigir nosso olhar também para a ação docente e sua prática pedagógica. Cabe-nos indagar se esta ação tem sido um dos fatores influenciadores no desenvolvimento de uma Educação Física que realmente seja acessível a todos os alunos.

De acordo com a literatura (TANI, 1991; BETTI, 1992; BETTI e BETTI 1996; DARIDO, 1995), também é certo apontarmos a formação e a atualização profissional como fatores que influenciaram e ainda influenciam estas ações. Segundo trabalhos de Seabra Jr. et al. (2004) e Silva (2005), os desencontros no processo de formação profissional e as dificuldades de atualização, entre outros aspectos, acabam por deixar o professor, em geral, exposto em um terreno agreste e com um campo de visão nublado, dificultando seu olhar e o entendimento das possíveis inter-relações entre escola, inclusão, necessidades educacionais especiais e Educação Física, o que pode interferir diretamente na sua forma de ação. Esses aspectos, no nosso modo de ver, podem ser apontados como limitantes, independentemente da abordagem adotada, nos processos de ensino-aprendizagem.

Para se entender esta construção da articulação entre o componente curricular, necessidades educacionais especiais, inclusão e escola, acreditamos ser necessário o conhecimento, principalmente por parte do professor, dos pressupostos pedagógicos que envolvem as diferentes propostas de ensino no sentido de planejar, organizar e avaliar o que se está realizando, o que se pensa realizar e o que deveria ser realizado.

Os estudos decorrentes da pesquisa de Salerno (2009) envolvendo o grau de inclusão e a interação de alunos em condição de deficiência e sem condição de deficiência na Educação Física no ambiente escolar revelaram que o acesso e permanência deste aluno na escola, tem relação com acessibilidade das estruturas da escola, com as atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas e com os conteúdos da Educação Física.

Darido e Sanches Neto (2005) afirmam existir uma incoerência entre o que se planeja e o que realmente se faz na prática. Os autores apontam para a necessidade de se planejar dentro de uma visão sistêmica, de equifinalidade (diferentes meios para se chegar ao mesmo objetivo), considerando-se a complexidade e a diversidade presentes em todo o processo de ensino-

aprendizagem. Entendemos que o professor pode e deve combinar diversos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

A escola é povoada pelas diferenças que necessitam ser contextualizadas e trabalhadas pelos professores. A forma de se olhar e atender estas diferenças podem estar contempladas em diferentes abordagens que representam um modelo de pensamento. Um modelo de pensamento é uma forma pela qual se pode ver e interpretar o mundo, o que significa que ao analisarmos um modelo, nós o fazemos por meio de nosso conhecimento formal, por meio de nossas concepções e nossas representações e sobretudo por meio de nossas atitudes. Assim, o modelo da inclusão educacional pede que ao dirigirmos nosso olhar para as diferenças, o façamos livre de estereótipos e antagonismos educacionais. Nesse sentido, acreditamos que o possível entendimento de se estabelecer uma interface entre as abordagens, mesmo entre as de bases teóricas e posições político-ideológicas diferente amplia as possibilidades de convivência frente à diversidade nas aulas de Educação Física na escola.

A partir desse entendimento, não há como pensar em uma única forma de Educação Física na escola, tão pouco que há um método ideal de Educação Física que se aplique ao processo de inclusão. Devemos pensar em práticas pedagógicas, fundamentadas e sistematizadas que possam estar atentas para as diferenças, no sentido de identificá-las e atendê-las, por meio um ambiente de aprendizagem que considere essas diferenças e apresente possibilidades claras de experiências e vivências bem sucedidas, cuidando para não cairmos nas suas armadilhas: achar que as diferenças são naturais e que, portanto, não tem o que ser feito ou forçar uma igualdade inexistente. Lidar com a diferença sem transformá-la em desigualdade é um dos desafios

Como podemos notar, ao dialogarmos com estas abordagens e propostas, incluir ou contemplar diferenças, mesmo que sejam apenas ideias, parece tarefa difícil, principalmente quando a ‘limitação’ torna-se mais importante e evidente que as possibilidades. É neste cenário que se instala a deficiência e a ineficiência.

5 METODOLOGIA

No que se refere aos pressupostos metodológicos adotados neste estudo, uma questão que nos parece central é a necessidade de *acomodação de diferentes olhares* no processo de investigação científica, sobretudo se este é revelador de práticas e processos de intervenção. Olhar para o conhecimento adotando apenas uma perspectiva de análise, como verdade ou conclusão descontextualizada, destacando-se somente os detalhes pode-se perder a visão do todo ou ainda passar pelo processo sem vivenciá-lo e incorporá-lo às suas representações e atitudes resultando em um reducionismo científico já bastante presente. Por outro lado olhar apenas para o todo esquecendo que o todo é composto pelos detalhes, pelas partes, pode-se, também, considerar um reducionismo e o foco de uma possível intervenção intencional, creditando-a a outros, colocando-se de fora do processo. Nesse sentido, nosso exercício aqui foi, não perdendo o rigor metodológico, dialogar com as possibilidades e diferenças buscando nos meios e técnicas de pesquisa entender “o que está acontecendo” Thomas, Nelson e Silverman (2007).

A pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Médicas - FCM da UNICAMP, sob o número de processo 0396.0.146.000-09, sendo considerada como não oferecendo riscos aos participantes.

5.1 Tipo de pesquisa

Pela característica do estudo, a escolha foi pela pesquisa qualitativa de caráter descritivo e conteúdo descritivo/interpretativo, considerando que se busca identificar, descobrir tendências e compreender as práticas, atitudes e representações, nas interações cotidianas de um determinado grupo, tendo como foco a essência de um dado fenômeno ocorrido no ambiente natural, ou seja, na realidade prática (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2007).

De acordo com Ludke & André (1986), Triviños (1987), Thomas, Nelson e Silverman (2007), a essência da pesquisa qualitativa é a busca para descobrir “o que está acontecendo aqui”. Isto envolve o estudo sistemático das percepções, atitudes e experiências dos indivíduos dentro do contexto daquele ambiente e como ele se manifesta no cotidiano das ações e práticas, ressaltando a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto com a situação estudada.

A escolha do conteúdo descritivo/interpretativo na análise dos dados justifica-se uma vez que este tipo de abordagem, de acordo com Cervo e Bervian (2002), visa à compreensão

ampla do fenômeno que está sendo estudado, e que todos os dados referentes a realidade são importantes e devem ser considerados. Segundo Mattos; Rosseto Junior; Blecher (2004), Cervo e Bervian (2002), Thomas, Nelson e Silverman (2007), a abordagem descritiva/interpretativa na análise dos dados tem como características descrever, interpretar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando entender a ocorrência deste fenômeno e sua relação com outros fatores, podendo assumir diferentes formas, conforme o enfoque que o pesquisador deseja dar ao seu estudo ou ainda no acordo com a coleta e descoberta de alguns dados.

Thomas, Nelson e Silverman (2007) afirmam que, inicialmente, não há hipóteses, mas sim questões norteadoras do estudo, podendo levar o pesquisador a buscar novos dados. Basicamente as hipóteses somente se consolidam na medida em que os dados são coletados e descobertos tornando o processo, muitas vezes, mais interessante e importante que o produto.

5.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Hortolândia, localizada na Região Metropolitana de Campinas, no centro do Estado de São Paulo, a 115 quilômetros da capital. O município atualmente possui população de 192.225 habitantes (IBGE 2010), tem 22 anos desde sua emancipação em maio de 1991. Previsão (2011/2012) de renda média per capita: R\$ 1.200,00; PIB: R\$ 5,5 bilhões; arrecadação municipal: R\$ 505 milhões e tem sido apontada, no cenário nacional, como a cidade de maior possibilidade de crescimento, previsto para os próximos cinco anos, em quatro áreas: Demografia, Economia, Empregabilidade e Educação. O município atende, atualmente, 13.700 alunos em 21 unidades de Ensino Fundamental, e 98 alunos em uma unidade de Educação Especial - CIER – Centro Integrado de Educação e Reabilitação “Romildo Pardine”. Este centro é a referência do trabalho de Educação Especial caracterizando-se em um serviço municipal destinado exclusivamente aos moradores de Hortolândia que oferece atendimento às pessoas com deficiência, nas áreas de educação, habilitação, reabilitação e preparação para o trabalho. Atualmente ele está dividido em CIER Educação e CIER Saúde. Todas as 21 escolas de Ensino Fundamental têm alunos com deficiência incluídos, sendo alguns da comunidade e outros encaminhados pelo CIER-Educação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - HORTOLÂNDIA, 2011).

A opção pelo Ensino Fundamental Público Municipal de Hortolândia se dá pela abrangência enquanto número de escolas, da presença de professores de Educação Física

(especialistas), pelas possibilidades de acesso às escolas, pelo número de professores que compõem esta rede considerando a possibilidade de atingirmos 100% dos professores e escolas, dando a pesquisa o caráter de senso. Outro aspecto considerado, também importante, apontado no estudo de Sanches Jr (2009), está relacionado ao fato do ensino público ser regido por políticas definidas no que se refere ao movimento da inclusão educacional no âmbito municipal. Assim como escreve o mesmo autor, as escolas municipais, de acordo com seu período de existência e implantação (máximo de vinte e dois anos) foram constituídas a partir de um modelo concebido na legislação recente seja pelo aspecto educacional, seja pelo da inclusão e acessibilidade. Há que se considerar ainda o tempo de emancipação do município, sendo este um fator, teoricamente, de minimização de vícios políticos resultantes de tempos muito grandes de governo, o que, em tese, implicaria em maior flexibilidade na implementação de políticas públicas, bem como parcerias público-privadas que direcionassem a atuação e solução no âmbito social e educacional.

5.3 População e amostra

O grupo de professores de Educação Física que atende as escolas de Ensino Fundamental I do município de Hortolândia é composto por 18 profissionais^(*) dentre os quais um, além de sua função docente, ocupa o cargo de coordenador do grupo. Para a seleção dos professores, contamos com o auxílio da coordenação de Educação Física, sendo incluídos no estudo os professores de Educação Física que tiveram alunos com deficiência em suas turmas nos anos de 2009 a 2012. Esse critério de seleção foi adotado considerando-se que os serviços de Atendimento Educacional Especializado e os encaminhamentos sistematizados dessa população se organizaram entre os anos de 2009/2010^(*) o que, em tese, poderia contribuir nas práticas e atitudes docentes. Diante dos critérios estabelecidos, não participaram do estudo 3 professores que estão na rede a menos de 2 anos e não têm em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais^(*); um por não consentir sua participação da pesquisa e outro atua apenas na escola especial do município, portanto fizeram parte do estudo 13 professores, correspondendo a 72% dos professores (^(*) dados da Secretaria Municipal de Educação, 2010).

Apresentamos a seguir a caracterização dos participantes da pesquisa:

5.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos

“n” = 13

Variável	n - Categorias	%	Média
Sexo	9 Masculino	70	
	4 Feminino	30	
Idade	Entre 30 e 50 anos		
	>35 anos	3	23
	36-45 anos	7	54
	46-55 anos	3	23
Ano de Formação	Entre 1986 e 2005		
	8 - 1986 - 1996	60	15.9 anos
	5 - 1997- 2005	40	
Curso de Pós Graduação	3 - Educação Física Escolar (esp.)		
	10 1- Atividade Motora Adaptada (esp.)	77	
	6 – Outros (esp.)		
Aperfeiçoamento	5 - Educação Física Escolar	46	
	6 1 - Atividade Motora Adaptada		
Disciplinas relacionadas a EFA na Graduação	6 - não	46	
	7 – sim	54	
Tempo de Experiência Docente	Entre 5 e 23 anos		
	>5anos	3	23
	6-15 anos	6	46
	16-25anos	4	31

5.5 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Inicialmente propusemos apenas a aplicação do questionário, entretanto após a primeira análise dos dados, feita a partir do estudo piloto, identificamos alguns pontos limitantes e aparentemente contraditórios em relação às questões norteadoras do estudo. Assim, na intenção de ampliarmos o entendimento quanto a estas questões e na perspectiva de identificarmos e

compreendermos as atitudes e representações envolvidas em um contexto específico e constituído, em que, entretanto, os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados, optamos por combinar outra técnica de coleta de dados denominada de Grupo de Foco, sendo então, o processo de pesquisa, realizado em 2 etapas. Tomamos como ponto de referência para esta opção metodológica, as afirmações de, Kramer (2003), Gatti (2005) e Demo (2009) ao considerarem que é preferível a combinação de métodos para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas em ciências humanas e na saúde, tendo em vista a perspectiva de superar, ou pelo menos minimizar, o problema de meras respostas a meras perguntas, que podem estar facilmente desfocadas.

5.6 Etapas do processo investigativo

Precedeu a primeira etapa da pesquisa, uma aplicação do instrumento (Questionário) em caráter piloto, a cinco docentes de Educação Física, com algumas características semelhantes da população a ser estudada (ano de formação, período de experiência docente), de duas diferentes escolas públicas municipais de Campinas-SP, como forma de verificação do entendimento e possíveis correções, que resultaram na necessidade de inserção de texto explicativo no item “a” referentes aos métodos/estilos de ensino; item “b”, substituição do termo “Jogo Funcional” para “Jogos Pré-Desportivos”; item “c”, substituição da frase “desenvolve conteúdos conceituais nas suas aulas?” por “disponibiliza algum tempo de sua aula para transmitir conhecimentos teóricos sobre o tema da aula?” no 4º subitem da questão.

5.6.1 1ª Etapa

Após contato inicial com gestores e coordenação de Educação Física do município de Hortolândia e a devida autorização, aplicamos o questionário, em um dos encontros de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) do grupo de professores. O instrumento está composto por “Identificação do Professor” (Anexo A) e “Questões Metodológicas” (Anexos B), este contendo 4 questões fechadas. O foco desta primeira etapa da pesquisa foi essencialmente a caracterização do sujeito participante do estudo seguida da identificação dos método/estilo de ensino utilizado, dos conteúdos, e das ações pedagógicas, desenvolvidos nas aulas, bem como quais abordagens e propostas da Educação Física, em tese, são identificadas ou reconhecidas

pelos professores envolvidos neste estudo e as possíveis implicações deste contexto, que configurem, ou não, o processo de inclusão,

A aplicação foi precedida por explanação prévia do objetivo da pesquisa, sua finalidade e aplicação, bem como da firmação por escrito dos temas de consentimento livre e esclarecido. Todos os questionários foram devidamente respondidos, individualmente, em todas as questões e devolvidos ao término do HTPC.

Abrindo um parêntesis e quebrando, em parte, o formalismo metodológico, sem, contudo perder o rigor, acreditamos ser importante esclarecer e justificar neste momento nossa abordagem na questão “a” do questionário sobre ‘questões metodológicas’. A opção pela adoção da abordagem dos “estilos de ensino” (MOSSTON,1996), no que se refere ao método de ensino do professor nas aulas, considerou os estudos do mesmo autor ao afirmar que existem diferentes formas de se apresentar ou abordar um conteúdo de aprendizagem e que cada um deles favorece o desenvolvimento dos alunos em um determinado aspecto. A essa ‘forma’, Mosston (1996) denominou de “estilo de ensino”, referindo-se a um processo de manipulação do ambiente de aprendizagem e seus procedimentos (GOZZI e RUY, 2008; KRUG, 2009). Para Libâneo (1994) método refere-se às ações do professor pelas quais este organiza as atividades de ensino para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um determinado conteúdo. Embora método ou estilo de ensino tenham, no nosso entender as mesmas intenções, objetivos e finalidades, nossa opção se justifica e se sustenta também à partir do entendimento de que essa manipulação do ambiente a que Mosston (idem) se refere diz respeito não só às atividades de ensino, mas a forma de interação, a atitude do professor frente a um determinado tipo de situação, ao que pretende ensinar, à estrutura do processo ensino-aprendizagem (VERDUGO e JERANO, 1995; GOZZI e RUY, 2008; KRUG, 2009) e, pela perspectiva inclusiva, à acessibilidade do e ao professor, bem como a diversidade dos alunos. Baseando-nos também em Shigunov (1997) podemos entender que mediante essas interações, via ação pedagógica, que se estabelecem durante todo o processo ensino-aprendizagem, o aluno tem ampliadas as suas possibilidades de acesso a determinadas informações nos campos conceitual, atitudinal e procedimental, bem como maiores possibilidades de sucesso nas atividades.

Vale destacar que o debate sobre as apropriações e enfoques metodológicos na área da Educação Física não é algo recente e já foi tratado por Hildebrant e Langing (1986) propondo um método de ensino denominado de ensino aberto, no qual o professor deve capacitar o aluno

para sua tomada decisão e de consciência sendo ele mesmo responsável por estipular objetivos e organizar sua própria aprendizagem. No mesmo caminho, outro grupo de autores (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; PCNs 1997, 1998 entre outros) procurou debater o ensino da Educação Física a partir de pressupostos políticos e sociais. Taffarel (1985) e Brotto (1999) apresentaram métodos de ensino baseados na criatividade e cooperação respectivamente.

Em geral, estes debates (exceto PCNs), por posicionamentos políticos, sociais e ideológicos, tiveram a característica do “*versus*”, com a finalidade de indicar novos métodos em contraposição a outros, não atentando para identificar e evidenciar “como” tais métodos eram efetivamente operacionalizados e desenvolvidos pelos professores em suas aulas que resultassem, ou melhor, facilitassem o acesso a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Mudar a “fôrma” ou mudar a “forma”? Assim, fundamentados em, Azevedo (1996), Felgueiras (1994), Verdugo (1994) Verdugo e Jerano (1995), Mosston (1996) Ainscow (1997), Shigunov (1997) Meirieu (2002), Gomes e Rey (2007) Gozzi, e Ruy (2008), Krug (2009) entendemos que independente da ‘fôrma’ existem ‘formas’ ou ‘estilos de ensino’ que revelam e expressam nosso posicionamento político e ideológico bem como nossas atitudes, que influenciam desde a assunção de uma abordagem até nossa prática pedagógica.

A partir desses pressupostos e considerando que, segundo Krug (2009), estes estilos de ensino se apresentam na perspectiva de ‘não-versus’ e que podem coexistir em diferentes abordagens, acreditamos que identificá-los nas práticas pedagógicas do cotidiano pode além de revelar atitudes e representações mais inclusivas ou menos inclusivas, ser mais uma possibilidade ou estratégia de intervenção.

5.6.2 2ª etapa

Na segunda etapa, para responder aos outros dois objetivos do estudo: “identificar as representações e atitudes que os professores de Educação Física têm acerca da inclusão e desta com a Educação Física na escola” e “identificar as necessidades e inquietações do professor em relação à participação da pessoa com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares de Educação Física” e na perspectiva ampliar o olhar sobre os dados da primeira etapa, utilizamos a técnica de Grupo Focal (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2007) a ser realizada e mediada

a partir de um roteiro (guia de temas) semi-estruturado com 4 temas (Anexo C) no sentido de nortear as discussões.

Iervolino e Pelicioni (2001), Kramer (2003) e Damico (2006) apontam que os procedimentos qualitativos utilizando-se o Grupo Focal têm sido utilizados quando o objetivo do pesquisador é verificar como as pessoas agem diante de uma determinada situação social, tendo por objetivo revelar percepções, atitudes e preferências acerca de uma experiência ou evento; como as pessoas definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos. Destacam também o caráter de interatividade presente neste tipo de técnica. Os autores escrevem ainda que esta abordagem facilita a investigação e o entendimento de questões complexas relacionadas a atitudes, dificuldades, necessidades ou conflitos presentes nas ações cotidianas uma vez que esta apresenta a descrição e a análise de uma síntese narrativa que busca significados em contextos sociais e culturalmente específicos com possibilidades de generalização teórica (IERVOLINO e PELICIONI, 2001; KRAMER, 2003, DAMICO, 2006)

Utilizado em seu estudo, Ladeira (2007), aponta que o Grupo Focal é uma ferramenta importante na medida em que o pesquisador pretende conhecer as experiências e perspectivas dos participantes, no sentido de revelar não apenas “o quê”, mas também “por quê” os participantes pensam e ou agem desta ou daquela maneira.

O Grupo Focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas; podendo ser utilizado, também, para a revisão do processo de ensino-aprendizagem. Este método parece responder a contento à nova tendência da educação em saúde, que tem se deslocado da perspectiva do indivíduo para a do grupo social e da educação calcada em conteúdos e abordagens universais para a educação centrada na perspectiva cultural de seus possíveis agentes e beneficiários. (IERVOLINO e PELICIONI, 2001).

Conforme aponta a literatura (IERVOLINO e PELICIONI 2001: GATTI, 2005; SILVA e ASSIS, 2010), a composição e seleção do Grupo Focal é intencional, variando o número entre 5 a 9 participantes e deve basear-se em pontos característicos homogêneos dos mesmos. Entretanto esta variação deve ser suficiente entre eles, para que se possibilite o aparecimento de opiniões divergentes. Esta ‘homogeneidade’, segundo Gatti (2005), deve ser entendida como um ou mais aspectos comuns aos participantes que foque o estudo do problema.

Assim, a formação do grupo dependerá do problema de pesquisa, evitando-se incluir participantes que se sintam ameaçados, ou desvalorizados em decorrência de características pessoais. Aschidamini e Saupe (2004) afirmam que não existe um padrão para o número de sessões, de encontro do grupo.

De acordo ainda com o referencial aqui utilizado, este método sugere a presença de um moderador e um observador. O moderador não deve expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo, devendo os componentes ter liberdade para falar do assunto colocado. Cabe ao moderador conduzir o Grupo, propondo e estimulando os participantes a se expressarem sobre as questões que são de interesse da pesquisa, além de manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desviar dele.

Por sua vez o observador deve cultivar atenção, auxiliar o moderador na condução do grupo, tomar nota das principais impressões verbais e não-verbais presentes na fala e nas expressões gestuais dos participantes, no que se refere a aprovação, reprovação, discordância ou dúvidas, uma vez que o corpo revela nossas emoções e sentimentos (IERVOLINO e PELICIONI 2001; ASCHIDAMINI e SAUPE,2004; TAVARES, 2003; GATTI, 2005; SILVA e ASSIS, 2010)

Com base neste referencial, no presente estudo, foi realizada uma única sessão com 7 professores de Educação Física, representando 53% do “n” total.

Por solicitação do pesquisador junto à coordenação da área, buscaram-se as seguintes características: professores que têm ou tiveram em suas aulas alunos com necessidades educacionais especiais entre os anos de 2009 a 2012 (período do estudo); maior e menor tempo de formação; mais “falante” e menos “falante” nas reuniões de HTPC; compor o grupo com homens e mulheres.

Neste encontro, o pesquisador, desempenhou o papel de mediador e o papel do observador foi realizado por uma professora convidada.

No quadro 2, caracterizamos os sete docentes participantes desta 2ª etapa da pesquisa.

QUADRO 2 – Caracterização dos sujeitos - Grupo Focal

Professor	Idade	Ano de formação	Especialização	Aperfeiçoamento	Disciplinas relacionadas a EFA	Tempo de experiência Docente
1	47	1989	sim	Sim	Não	10 anos
2	48	1986	sim	Sim	Não	10 anos
3	31	2005	sim	Não	Sim	5 anos
4	49	1988	sim	Não	Não	23 anos
5	30	2002	sim	Sim	Sim	9 anos
6	39	2001	sim	Não	Não	7anos
7	39	2002	sim	Sim	Sim	7 anos

De acordo com roteiro metodológico recomentado pela literatura, para o Grupo Focal a sessão seguiu o seguinte protocolo:

Auto-apresentação breve do pesquisador e observador, seguida de explicação do trabalho e esclarecimentos dos objetivos do encontro, bem como os critérios de escolha dos participantes e a forma de registro - gravação em áudio - com que todos os participantes concordaram.

Esclarecimento ao grupo de que, mesmo durante o encontro, diante de diferentes pontos de vista, era importante que ficasse claro que todas as ideias e opiniões interessavam e que não havia resposta ou posicionamento certo ou errado, nem bons ou maus argumentos. Foi esclarecido também que não se tratava de um diálogo com o pesquisador, assim, não precisavam atuar como se estivessem respondendo ao pesquisador/mediador, pois não se tratava de uma entrevista coletiva, mas uma conversa entre os participantes do grupo.

Na intenção de tornar o ambiente acolhedor e informal deixamos lanche, suco e refrigerante disponíveis para os participantes antes, durante e após a sessão.

Após as considerações iniciais, foi colocado para discussão o primeiro tema do roteiro. Os professores mostraram-se bem à vontade na interação e atenderam ao pedido do mediador quanto à necessidade de cada participante falar por vez para que a gravação não fosse prejudicada. Embora sempre houvesse participantes mais falantes que outros, todos participaram dando suas opiniões. As interações fluíram de forma cooperativa apesar de em alguns momentos a fala centrar-se no coordenador da área.

Foi utilizado um gravador de voz digital modelo GPx DVR540, estéreo, com 4GB de memória, para registro das falas. O próprio pesquisador transcreveu as falas no dia seguinte a realização do encontro, seguido das anotações e considerações feitas pelo observador.

5.7 Análise e tratamento dos dados.

De acordo com o enfoque e objetivo específico deste estudo, e tendo como referencial teórico Lüdke & André (1986) e Thomas, Nelson e Silverman (2007), os dados da primeira etapa (questionário) tiveram características qualitativas e quantitativas, realizado por meio de análise descritiva. Tratamos de representar numericamente, em porcentagens, as frequências de ocorrências das respostas coletadas, as quais foram explicitadas e apresentadas por meio de quadros ou tabelas de frequência dialogando também com os dados obtidos na segunda etapa da pesquisa (Grupo Focal), os quais foram tratados a partir dos pressupostos da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A autora escreve que essa análise é uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, tendo como função básica a observação e a inferência dos significados de um texto. A Análise de Conteúdo é um instrumento de pesquisa empregado para ressaltar a existência de palavras, frases e expressões, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Como apontam Puglisi e Franco (2005) na análise de conteúdo partimos da mensagem central do texto, porém devemos considerar as condições contextuais de seus produtores e ancorá-la numa concepção crítica, social e dinâmica da linguagem.

Minayo (2003) afirma que a análise de conteúdo tem como objetivo verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Segundo o mesmo autor (p.74), “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja ele explícito e/ou latente”.

Segundo Vergara (2005), a análise de conteúdo pode ser considerada como uma técnica para o tratamento de dados que objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Bardin (2009) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às

representações, concepções e condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O Resultado de ambas as etapas serão desenvolvidas no capítulo denominado “APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS”.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos adotados, trataremos neste capítulo de apresentar, analisar e discutir os dados coletados em ambas as etapas (Questionário e Grupo Focal), destacando e fazendo os recortes necessários, sempre tendo como pano de fundo e fio condutor as questões norteadoras deste estudo bem como suas considerações teóricas.

De acordo com Salerno et al (2011) pensar um meio ou método de intervenção bem como na sua efetiva ação (efetiva + ação) no ambiente escolar, implica em uma tomada de decisão que normalmente é política (mesmo que o professor não tenha consciência disso). Essa tomada de decisão também tem caráter intencional, direcional e cíclico. A partir de uma intervenção, realidades pessoais e individuais, carregadas de identidade atitudes e representações são “mexidas”, existindo neste processo o que pode ser mensurável, que são os objetivos traçados pelo professor a partir dos conteúdos diretos, mas existe também o campo do discurso, das entrelinhas, do que não é explicitado, mas está lá. É nessa perspectiva que também abordamos esta etapa da pesquisa. Buscamos nas falas dos professores e nas entrelinhas dessas falas, elementos que nos ajudassem na compreensão do cenário e do entorno das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar diante da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares de Educação Física.

Conforme explicitado anteriormente, na presente pesquisa, para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das transcrições das entrevistas com os docentes participantes do Grupo Focal utilizamos como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). As falas dos professores participantes do Grupo Focal também subsidiaram a análise dos dados obtidos no questionário aplicado na etapa 1 da pesquisa.

As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas de forma complementar a partir dos 2 instrumentos utilizados para coleta de dados: 1) Questionário abordando aspectos pedagógicos (anexo B) e 2) Guia de temas (Anexo C) que orientou a conversa no Grupo Focal. Após a transcrição e leitura flutuante (BARDIN, 1977) das falas e do agrupamento dessas falas em unidades de sentido em torno dos temas predeterminados foi possível estabelecer 4 categorias principais de análise que estão de acordo com a perspectiva teórica do presente estudo, bem como com seus objetivos:

A primeira categoria apresentada e discutida foi **“O ENTORNO DA INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”** na qual foram agrupadas as falas que remetesse à discussão sobre o fazer pedagógico envolvendo procedimentos e conteúdos Educação Física Escolar

A segunda categoria apresentada e discutida foi a **“DIFICULDADES, NECESSIDADES E ACEITAÇÃO”** na qual foram agrupadas as falas que remetesse à discussão sobre às atitudes e representações dos professores acerca do aluno com necessidades educacionais especiais.

A terceira categoria apresentada e discutida foi **“CONHECIMENTO FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO PROFISSIONAL”** na qual foram agrupadas as falas que remetesse à discussão sobre possíveis defasagens na formação inicial e continuada.

A quarta categoria apresentada e discutida foi **“ESTRUTURA E APOIO PEDAGÓGICO: SOCORRER E SER SOCORRIDO”** na qual foram agrupadas as falas que remetesse à discussão sobre o que é necessário para melhorar a prática pedagógica docente, para o aluno sentir-se incluído na aula de Educação Física e o que é preciso para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

6.1 O entorno da inclusão educacional e da educação física escolar

É importante enfatizar primeiramente que não é nosso objetivo apontar tão pouco criticar ou analisar ‘o que’ e ‘como’ os professores envolvidos no estudo desenvolvem suas práticas, mas sim tentar identificar discutir e refletir acerca desta configuração e como estas podem ser indicativas de atitudes mais inclusivas ou menos inclusivas, influenciando ou não na relação entendimento/atendimento na inclusão educacional.

Quanto à questão “a” do questionário - método/estilo de ensino - pudemos identificar, uma significativa preferência, por parte dos professores, em utilizar um estilo mais diretivo, de ensino por meio de atividades dirigidas, na forma de comando, seguido de descoberta dirigida/exploratória, no sentido de propor tarefas e desafios aos alunos, conforme representado no Gráfico 1.

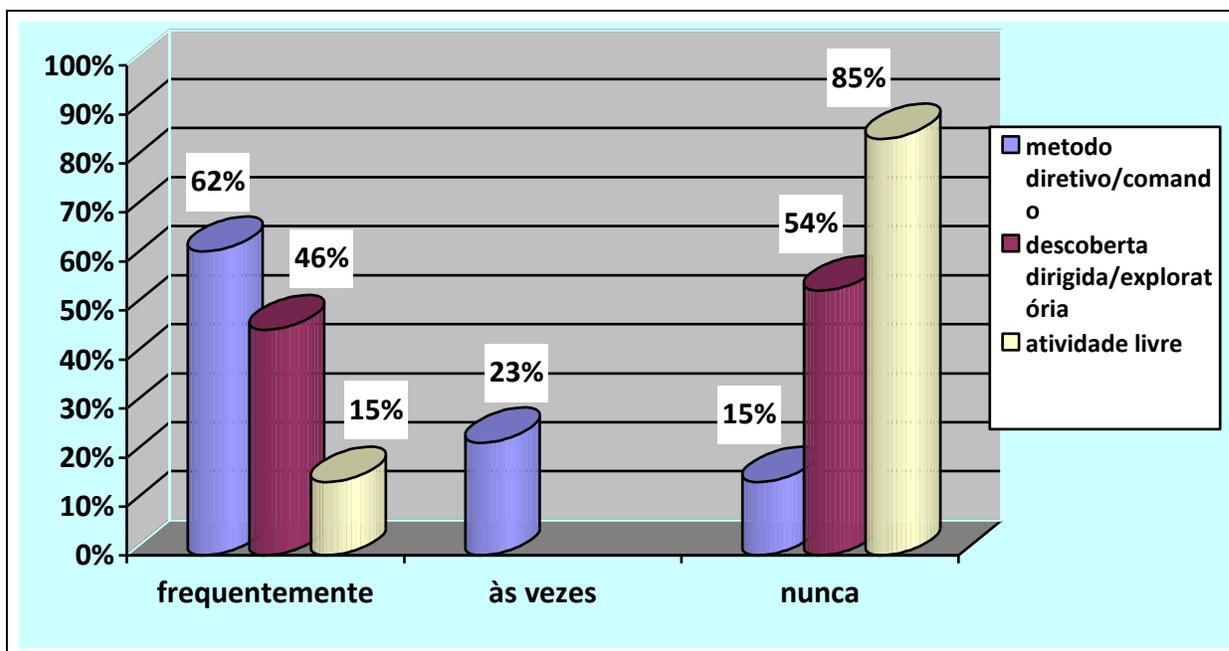


GRÁFICO 1: Procedimentos metodológicos - metodologia/estilos de ensino, utilizados pelos professores, nas aulas de Educação Física.

Analisando-se os dados do Gráfico 1 pelo viés da formação profissional, levando-se em conta o período de formação dos participantes do estudo, o aparecimento e desenvolvimento das propostas pedagógicas da Educação Física disseminadas a partir da década de 1980, que em geral trazem um paradigma de formação mais humanista e centrada no sujeito, podemos inferir que a ação do professor tem se modificado muito lentamente, ao contrário do que se esperava.

Mesmo considerando que um estilo menos diretivo de aula, de caráter mais exploratória, baseada em desafios se revele como a segunda forma de ação (Descoberta dirigida), como segundo método/estilo de ensino mais utilizado pelos professores e que se considere também a faixa etária dos alunos, nas suas características comportamentais que pudessem justificar, em um primeiro momento, a necessidade de um maior controle da aula por parte do professor, os dados sugerem uma elevada e frequente ação pedagógica (61%) ainda ligada a um modelo tradicional de ensino, centrado no professor. Se ainda considerarmos a categoria “às vezes” (23%) deste tipo de ação, teremos 75% das ações baseadas no método/estilo diretivo, de comando. Nesse método/estilo de ensino, o professor geralmente determina os objetivos da aula, escolhe as atividades, fornece as indicações sobre o que o aluno deve executar. Esse método baseia-se, sobretudo na utilização de situações didáticas que dão margem apenas a uma resposta, onde o comando precede os movimentos ou as tarefas que devem ser executadas de acordo, em

geral, com um modelo padrão de comportamento ou habilidade, cabendo então, apenas a observação do desempenho. A relação entre professor e aluno se encontra e se estabelece em um ambiente de formalismo e em geral negligencia o diálogo e a individualidade do aluno.

O professor se coloca como centro do processo no qual o aluno tem poucas oportunidades ou poucos momentos de se manifestar, tanto no campo das relações como do próprio desempenho. Podemos afirmar que este tipo de ação pouco contribui para o processo de inclusão já que a acessibilidade ao professor, a interação professor-aluno, aluno-aluno, bem como outras possibilidades e potencialidades destes parecem ser prejudicadas com esse método/estilo. Este “prejuízo” tende a aumentar quando da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na aula. Salerno (2009), em sua pesquisa, destacando a interação entre alunos na condição de deficiência e não deficiência nas aulas de Educa Física, percebeu que a interação entre esses dois grupos pode ocorrer ou não, ser mais intensa ou não, sugerindo que elas estão intimamente relacionadas ao estímulo ou desestímulo gerado pelas atitudes, pelas práticas e ações pedagógicas do professor. Assim, entendemos que um método ou estilo de ensino pode ser mais estimulador ou menos estimulador nos processos de aprendizagem independentemente da ‘abordagem pedagógica adotada’. Entretanto, não basta proporcionar ao aluno situações de interação, o que significaria apenas sua inserção no sistema escolar. A relação educacional se estabelece a partir de medidas, ações e práticas planejadas pelo professor que possibilite a aprendizagem. Para garantir a efetividade da relação ensino-aprendizagem é preciso conhecer caminhos.

Esse cenário pode ser exemplificado ao observarmos as falas destacadas dos professores sobre sentimentos e atitudes frente à inclusão, no Grupo Focal:

Professor 2 - / (...) com as salas numerosas há a necessidade de controle dos alunos para que a aula aconteça e quando tem um aluno deficiente, dependendo da deficiência, você não consegue lidar (...) ou você olha o aluno deficiente ou olha os outros, a sala toda./

No mesmo contexto:

Professor 4 - / Na aula, dependendo do que for ser trabalhado não tem como trabalhar com o aluno, dependendo da deficiência da criança ./

A aula preparada em função do professor em que ele é o centro pode ser percebida também na seguinte fala:

Professor 7- / Quando a deficiência é física é mais fácil de adaptar a aula, de preparar a aula (...) não tem necessidade de preparar a aula em função do aluno, podemos cumprir o que foi planejado. O aluno consegue cumprir o que agente preparou. Quando a inclusão chega aos alunos de déficit de atenção, autismo, down, o processo fica ao contrário, nós é que ficamos em função do aluno... não tem como a gente ficar o tempo todo em função do aluno./

As falas evidenciam não só os dados obtidos no questionário, quanto à preferência por um método/estilo mais diretivo, mas principalmente a desarrumação que este pode causar nas aulas quando da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na classe.

O desafio, então, está em adotar e pôr em prática no ambiente escolar método/estilos de ensino que consigam coexistir, sendo comuns ou válidos para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações e características pessoais de aprendizagem requeiram uma ação e uma prática diferenciada, sem, contudo, resultar em categorização, preconceitos ou atitudes alimentadoras de estigmas.

Conforme revelaram os estudos de Ferraz e Macedo (2001), parece que os currículos, dos cursos de Educação Física, especificamente os de licenciatura, nos moldes em que têm se desenvolvido, não têm sido suficientes para modificar essas ações, no sentido de preparar o professor para atuar adequadamente, no âmbito escolar, resultados que, também, encontramos nos estudos de Silva (2005), e que pode ser revelado nas falas dos professores 5 e 3, com concordância gestual dos demais professores do grupo, conforme anotações do professor observador (fase Grupo Focal).

Professor 5 - / (...) o que eu tive na faculdade foi sempre de conhecer sobre as deficiências... algumas deficiências... ninguém disse o que eu devo fazer caso eu tenha uma criança deficiente na minha aula. /

Professor 3 - / (...) tive a disciplina de Educação Física Adaptada na faculdade, e no curso de especialização mas ela falava o que é cada deficiência, mas não ensinou o que fazer e como fazer com elas nas aulas de educação física na escola. /

Conforme nossas considerações em capítulo anterior, as disciplinas que tratam desses conteúdos especificamente (Educação Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada e Educação Física Escolar) nos cursos de graduação e formação continuada devem produzir conhecimentos no sentido de se estabelecer inter-relação com diferentes campos do conhecimento, mas principalmente na área pedagógica, suficientes para subsidiar os professores nas suas práticas, visto que a inclusão educacional é uma realidade e já se instalou na escola.

De acordo com Cruz (2005), esse é um grande desafio que o currículo nos impõe, no sentido de favorecer uma formação que abarque não só os conhecimentos acumulados com o esporte adaptado, mas conhecimentos, a partir destes, para a atuação pedagógica frente às questões da diversidade humana, numa perspectiva inclusiva, sobretudo no campo da Educação Física Escolar.

Em relação à análise da questão “b” do questionário – quais conteúdos você desenvolve nas suas aulas? – os resultados revelaram o seguinte quadro:

QUADRO 3 – Frequência dos conteúdos desenvolvidos nas aulas

Frequência	Frequente	Às vezes	Nunca
Conteúdo			
Jogos e Brincadeiras	61%	30%	9%
Jogos Pré-desportivos	54%	30%	16%
Habilidades específicas de modalidades esportivas	16%	23%	61%
Esporte/Jogo formal	23%	16%	61%
Ginástica	46%	31%	23%
Dança	31%		69%
Lutas	16%		84%

É importante destacar que a temática dos conteúdos de ensino encontra-se em constante discussão. Quando tratamos e falamos em conteúdos de ensino, não entendemos e não estamos a resumir o assunto a somente identificar “o que está sendo ensinado” pelos sujeitos do presente estudo. O objetivo é, por meio deste levantamento, identificar atitudes mais favoráveis ou não à inclusão.

De acordo com Zabala (1998) o termo “conteúdo”, em geral, tem sido utilizado de forma genérica e ao mesmo tempo restrita, para representar aquilo que o aluno deve aprender. No caso da Educação Física isto se resumiria no que o aluno deve “saber fazer” (DARIDO e RANGEL, 2005) e os demais conhecimentos seriam subprodutos desse “saber fazer”. Na proposta de superação e ampliação desse entendimento, Zabala (1998) e Coll et al (2000) escrevem que devemos envolver outras questões referentes aos objetivos da escola e da educação

de uma forma geral no “para que ensinar” e nesse sentido apontam para a necessidade de compreender o conceito de “conteúdo” como um conjunto de conhecimentos que se deve aprender na perspectiva de desenvolver todas as capacidades dos indivíduos, cuja assimilação e apropriação desses, por parte dos alunos, seja considerada essencial para o seu desenvolvimento e sua socialização (ZABALZA, 1998; RODRIGUES e DARIDO, 2006).

Assim podemos entender que os conteúdos passam a ser um meio para o desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões e, portanto, devem ser selecionados de forma intencional a proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa no sentido de consolidar seu processo de aprendizagem. A partir deste referencial, acreditamos que a questão “quais conteúdos você desenvolve na sua aula?” relacionada com os pressupostos do “para que ensinar” pode ser interpretada como identificadora de atitudes e ações mais inclusivas ou menos inclusivas, conjuntamente com o modelo/estilo de ensino adotado. É importante salientar também, como bem afirma Salerno et al (2011) que a escolha desses conteúdos e a forma de trabalhá-los é reveladora da postura do professor frente à inclusão.

Ao analisarmos as respostas apresentadas no Quadro 3, os dados indicam claramente a opção pelo conteúdo “jogo”, de forma frequente, nas aulas, seja ele entendido como brinquedo/brincadeira (FREIRE, 1994) ou “jogo livre”¹⁷ (MANIFESTAÇÃO DO JOGO, 2004), com 61%, bem como jogo pré desportivo ou “jogo funcional”¹⁸ (MANIFESTAÇÃO DO JOGO, 2004), com 54%.

Percebemos também na fala dos professores que esse conteúdo tem sido desenvolvido sob diferentes roupagens e, em geral, representado por um bloco extenso de atividades variando do jogo livre e brincadeiras até o jogo pré-desportivo tendo este último forte presença na fala dos envolvidos:

Professor 1 - / Não trabalhamos o esporte propriamente dito, mas sim jogos pré-desportivos e as habilidades esportivas de maneira lúdica.... trabalhamos o Corfebol, o Tchoukball entre outros jogos adaptado para os alunos. /

¹⁷ O "jogo-livre" é caracterizado pela ludicidade, espontaneidade, prazer. O aluno é o centro da ação. O professor tem o papel de observador e sua intervenção pedagógica se dá por meio da oferta de materiais para organização ou reorganização do jogo. Os alunos agem livremente.

¹⁸ O jogo-funcional surge como uma nova abordagem que literalmente utiliza-se do jogo. Atribui-se ao jogo valor utilitário no qual ele passa a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além dele mesmo, além do efeito prazer. Esta abordagem se pauta apenas na causa do jogo, ou seja, na aprendizagem.

Ainda Professor 1 - / (...) os alunos do 5º ano participam de um festival no final do ano... de queimada e também do Corfebol, e Tchoukball. Este ano estamos pensando em incluir os alunos com deficiência ou então em fazer um festival para eles. /

Professor 4 - / Tenho alunos com várias deficiências nas minhas salas... cadeirante, autista, cego, down... muitos alunos na sala e quando dou os jogos e as brincadeiras, não tem como trabalhar o aluno dependendo da deficiência”(...) ele ficam perdidos, não entendem (...) /

Professor 7 - / Durante as atividades, principalmente de jogos, se tem alunos com deficiência outra que não seja física, o processo de agrupamento desses alunos é sempre tumultuado...eles são dispersos e dispersam toda a sala (...) /

Compreendemos que dos conteúdos escolares da Educação Física, o jogo é um elemento cultural bastante presente e marcante juntamente com o esporte. O jogo apresenta inúmeras possibilidades para o trabalho, sendo de fácil aplicação, pode ter suas regras simplificadas, apresenta flexibilidade de tempo, material e espaço, não necessita material sofisticado entre outros aspectos, inclusive transformando e trazendo para si outros temas da área (ginástica, luta, dança, esporte). Entretanto, este contexto embora facilitador e sedutor pode ser considerado preocupante em decorrência de sua intencionalidade e da abordagem de aprendizagem escolhida quando comparado com os demais conteúdos elencados no questionário (Ginástica - 46%; Dança – 31%; Luta – 16%; Esporte – 23%).

Se pensarmos na questão da diversidade da possibilidade de inter-relação entre diferentes culturas (SOUZA JUNIOR e DARIDO, 2003) e na diversificação de conteúdos como fator de disseminação cultural das práticas corporais, o jogo embora apresente tais características e que consideremos sua aplicação adequada ao nível de ensino em questão (Fundamental I) não deve ser o conteúdo predominante. Souza Junior e Darido (2003), destacam que essa inter-relação de culturas, que pode ser estabelecida na aula com a diversificação dos conteúdos, pode levar à transformação cultural na medida em que o diálogo entre diferentes culturas, promove conflitos propícios à reflexão e reestruturação do modelo vigente. Nesse sentido podemos dizer que este diálogo entre culturas pode produzir reflexões e transformações nos preconceitos e representações acerca de determinados temas sociais, como no caso inclusão, necessidades educacionais especiais e deficiência.

Quanto ao jogo trazer para si outros conteúdos da área, recorreremos às considerações de Salerno et al (2011) refletindo que cada conteúdo tem sua singularidade, sua construção e configuração cultural histórica e social e portanto necessita ser respeitado e tratado também na

sua especificidade, não somente transformado para o jogo, o que pode resultar, muitas vezes, em conteúdos ou em práticas pouco adequadas para determinada população escolar. Salerno et al (2011) atentam ainda para o fato de que assim como várias atividades foram esportivizadas, nesse momento o mesmo aconteça tendo o jogo como base.

Quanto aos conteúdos de ginástica, dança e luta, não foi possível identificar as razões pelas quais estes são pouco desenvolvidos nas aulas. Nossa percepção e inferência recaem novamente não só sob a formação acadêmica inicial e a continuada, mas também sob experiências anteriores, já que nas falas dos professores, as condições de trabalho, em termos de espaço e materiais, bem como as reuniões de HTPC para planejamento (feito de forma participativa e colaborativa segundo a coordenação e professores) foram destacadas de forma positiva. Resgatando o questionário de identificação e caracterização dos participantes, constatamos que embora a maioria dos docentes tenham se graduado (70%), pós graduado e/ou participado de cursos de aperfeiçoamento (92%) sob as novas diretrizes curriculares, somente 39% fizeram sua especialização ou aperfeiçoamento na área da Educação Física Escolar ou Educação Física Adaptada.

Frente ao exposto e a nossa percepção cabe-nos, e assim o fazemos, duas considerações quanto a essa questão: primeira, a de que os currículos não tenham sido adequados com as devidas necessidades, demanda e agilidade esperada após as mudanças na legislação, incluindo-se obviamente as que tratam das pessoas com necessidades especiais; segunda, que os conteúdos ministrados, bem como as propostas da Educação Física Escolar não tenham produzido significado para estes alunos, e, portanto, foram esquecidos ao longo do tempo. Seja por qual dos dois fatores, temos de forma evidente um problema na formação profissional, que merece atenção.

Essas considerações podem ser trazidas a relevo a partir das seguintes falas:

Professor 3 - / Eu tive na minha graduação a disciplina de Educação Física Escolar e de Educação Física Adaptada, mas eu achei que eu nunca iria trabalhar com nenhuma delas, só que um tempo depois eu estava trabalhando em uma instituição para deficientes e só ai eu fui fazer pós em Educação Física Adaptada... e hoje eu dou aulas na escola. /

Professor 1 - / (...) não acho que tem que ter aula diferenciada para estes alunos com necessidades especiais” (...) “no nosso currículo não temos jogos adaptados nossa visão é essa... tá ali? Inclui! /

Professor 2 - / *Eu também não acho que deva ter uma atividade, uma aula específica para estes alunos, eles devem participar da aula dentro daquilo que planejamos. /*

Essas falas guardam uma conotação e nos parece que são alimentadas por sentidos subjetivos que denotam medos, inseguranças, frustrações e desconforto no enfrentamento do problema.

Professor 2 - / (...) *mas nós professores as vezes sentimos um certo desconforto quando chega um aluno com alguma diferença... não que não aceitamos e não trabalhamos a inclusão mas a aceitação dos alunos, entre eles, parece ser mais rápida./*

Identificamos nas falas dos professores, quer seja no jogo ou nos outros conteúdos, que as dificuldades e tensões durante o processo educacional são evidentes, entretanto isso não os tem impedido de buscar soluções e possibilidades. Embora as falas sejam conflitantes e apontem alguns deslizamentos no entendimento e nas ações, percebemos uma preocupação constante, ações pró-ativas de que a aula e o conteúdo cheguem a todos os alunos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Quanto à ação pedagógica:

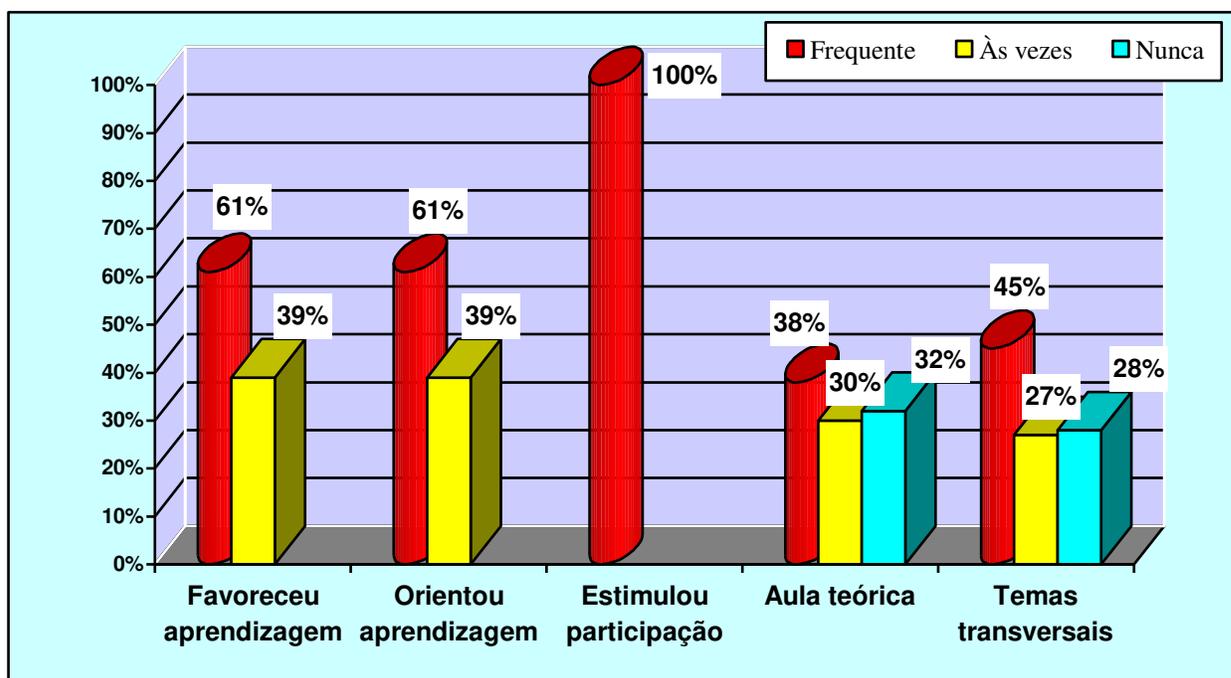


GRÁFICO 2: Porcentagem da ação pedagógica do professor nas aulas de Educação Física

Analisando os dados do Gráfico 2, podemos perceber que as ações relacionadas à questão “favoreceu a aprendizagem”, no sentido de dar oportunidades de participação, têm sido

relativamente frequentes apontando um resultado positivo neste aspecto. Entretanto, levando-se em consideração à perspectiva, no mínimo, da não exclusão, podemos dizer que o percentual de 39% para “às vezes” favorecer a aprendizagem se apresenta como sinal de alerta uma vez que esses resultados não estão em total acordo com a proposta apontada pelo PCNs, e pelo PCNs-Adaptações Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais, no que se espera ser uma escola para todos, assim como em relação às outras abordagens da Educação Física apresentadas neste estudo. É importante destacar que, ficar à margem das aulas, tendo suas possibilidades de participação minimizadas, pode, também, significar restrição de interação e experiências sociais, além de motoras.

Este aspecto merece atenção, na medida em que reconhecemos que o movimento tem implicações fundamentais, nas diferentes dimensões que envolvem o desenvolvimento da criança. Assim, uma proposta que valorize a diversidade, requer ações que possam atender e favorecer as diferentes necessidades e habilidades dos alunos, levando em consideração as possíveis limitações, mas, sobretudo, as possibilidades.

Em relação à categoria “*orientou aprendizagem*”, no sentido de dar instruções, iniciais, dicas e *feedback* quanto às atividades propostas e ao ‘se movimentar’, embora os dados apontem um frequência de ações positivas (61%) neste aspecto, pode ser considerado também um sinal de alerta ao observamos que as respostas presentes na categoria ‘às vezes’ (39%) privilegiam a instrução e o *feedback*, durante, ou, após, as atividades. Podemos observar uma tendência das atividades serem precedidas de informações, mas, no seu desenvolvimento, a frequência das orientações ou das possíveis dicas sobre a execução ou participação tornam-se menores. Nossa discussão, sobre esta questão, recai sobre uma possível distorção didático-pedagógica da ação docente, por conta de sua trajetória e tradição histórica que incide, em geral, sobre a dimensão procedimental¹⁹, do “*saber fazer*” (COLL, 2000; DARIDO, 2001b). De maneira geral o professor tende a se preocupar mais com a execução ou reprodução correta do gesto, do movimento pelo aluno, do quem com o entedimento da tarefa ou de seu significado. Em geral, não são fornecidas dicas ou o *feedback* adequado de ‘como’ fazer ou do ‘por que’ fazer. Ulasowicz e Peixoto (2004) afirmam que na maioria das aulas de Educação Física exige-se dos alunos somente a realização de tarefas motoras, dando alguma explicação de como fazê-las, porém deixa-se ausente o “por que” e “quando” realizar tais atividades.

¹⁹ Sobre a proposta da Dimensão dos conteúdos ver Coll, (2000) ; Darido, (2001b, 2003); Zabala (1998).

Quanto à questão “*estimulou a participação*”, podemos observar que as ações neste sentido são frequentes e parecem ser sistemáticas. Considerando alguns elementos culturais e sociais que envolvem a prática de atividades físicas como prazer, liberdade, diversão, entre outros aspectos e por acreditar que a disciplina Educação Física esteja diretamente associada e seja influenciada por estes aspectos, este item mostra-se muito positivo nas práticas docentes dos professores participantes do estudo. Em geral, a participação e o engajamento do aluno nas aulas dá-se por este “gostar da aula”, portanto a ação de estimular a aula e a participação do aluno, muitas vezes, passa despercebida, o que não é o caso neste estudo. Quando nos referimos a estimular a aula e a participação do aluno nesta, não se trata somente de bater palmas ou incentivá-lo verbalmente, mas sim de mediar, de desenvolver, de ofertar atividades que o aluno veja possibilidades de sucesso, possibilidades de corresponder às suas próprias expectativas bem como às do grupo a que pertence. Há ainda que se atentar para o fato de que a defasagem de experiências motoras anteriores, de experiências motoras atuais, de experiências sociais e afetivas mal sucedidas, os diferentes interesses e expectativas das crianças, podem produzir um distanciamento dos alunos nas aulas. Estes aspectos necessitam ser reconhecidos e considerados nas ações pedagógicas, via “estímulo” do professor, na perspectiva de (re)inserir e/ou redimensionar a participação dos alunos nas aulas.

Ao cruzarmos os resultados ‘conteúdos desenvolvidos’/‘ação pedagógica’ é possível reconhecer traços e tendências de uma tradição pedagógica da área na qual o professor tende a privilegiar e hierarquizar determinados conteúdos, de centrar-se exclusivamente nele todo o desenvolvimento da aula, valorizando conteúdos que tem maior experiência e domínio. Como já abordamos, estas ações são em geral resultantes de todo um processo histórico e de formação profissional em que se deu uma determinada configuração de corpo, na sua aparência e em seus movimentos tendo como base os conhecimentos produzidos pela área ‘biomédica’ (anatomia, fisiologia, bioquímica, áreas terapêuticas, entre outras).

A partir desta configuração, questões étnicas, de gênero, intelectuais, estéticas, de habilidades, de desempenho, padrões de normalidade e patologias serviram como discursos autorizados para justificar o acesso, permanência ou exclusão das pessoas das práticas corporais e das salas de aula, estabelecendo assim uma relação de poder e de hierarquia em que, pelo lado das práticas corporais, o corpo é o objeto e na sala o intelecto, a “cabeça” o é. Se o corpo, no seu sentido amplo, com todos os seus significados e marcas, é uma aparência, não ter um corpo

“adequado”, “normal”, socialmente aceito e esperado pode significar distorções e rejeições do próprio corpo e da própria imagem.

É nesse sentido que, de forma equivocada, a ênfase nas habilidades e competências, somente no ‘saber fazer’ estabelecem, veladamente, uma relação de poder nas aulas de Educação Física, em que os alunos mais habilidosos exercem, e estabelecem seu ‘território’, sua ‘hegemonia’, assistida inconscientemente pelo professor. Nessa relação, uma parcela considerável de alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais podem ficar ou colocar-se à margem de uma determinada área da cultura, neste caso a da cultura corporal.

Acreditamos que as mudanças e as adaptações nas ações e nas práticas alterem esta relação de poder ou a torne mais equilibrada, ampliando a participação de todos, bem como suas possibilidades de sucesso. Lembrando que “todos” não significa que sejam somente “todos com necessidades educacionais especiais e em condição de deficiência”. Resgatando La Taille (2006), ninguém consegue viver bem se não consegue ter uma visão positiva, significativa de si mesmo, com perspectiva de sucesso, mesmo que este muitas vezes não aconteça.

No que diz respeito a disponibilizarem algum tempo da aula para transmitir conhecimentos teóricos sobre o tema ou conteúdo da aula ou outros, o resultado (38% ‘frequentemente’ disponibiliza algum tempo; 30% ‘às vezes’ disponibiliza algum tempo; 32% ‘nunca’ disponibiliza algum tempo) reforça a questão já apontada e discutida pela literatura, embora já tenhamos bons e consideráveis avanços, que é tradição da área em valorizar a dimensão procedimental na aulas. Vale enfatizar que ao nos referirmos a “transmitir conhecimentos teóricos”, estamos nos referindo à dimensão conceitual.

Partindo do princípio e buscando ampliar o que já orientam os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) sobre garantir o acesso e inserção de todos os alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção e formação de um cidadão crítico e autônomo quanto à execução e apreciação dessas práticas, nossa reflexão segue na direção de enxergar a Educação Física por uma perspectiva que amplie as possibilidades de participação dos alunos nas aulas, superando a característica da relação padrão corpo/movimento/saber fazer, sem, entretanto, desconsiderá-los como manifestação humana e objeto de estudo da área. Desse modo, entendemos que ao dedicarmos, de forma sistematizada, tempo da aula para apreciação ou desenvolvimento dos conteúdos na sua dimensão conceitual, podemos contemplar os diferentes corpos e a diversidade de possibilidades em discutir de forma crítica seus movimentos, principalmente da presença de

alunos com necessidades educacionais especiais. Acreditamos que este tipo de ação possibilita um movimento de consciência no sentido de reconhecer o próprio corpo e de reconhece-se no próprio corpo em movimento com toda sua potencialidade educacional, cultural e social, seja o aluno com necessidades educacionais especiais ou não.

É fato que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física causa certa desorganização na ação docente e nas práticas pedagógicas, principalmente se esta “necessidade especial” referir-se ao campo intelectual, conforme a fala dos professores participantes deste estudo. Entretanto, de acordo com Salerno et al (2011) essa situação pode ser contornada adaptando-se as estratégias, os conteúdos e o tipo de informação que deve ser mais pontual, ao poucos, repetindo estas informações sempre que estas forem “perdidas” ou não compreendidas pelo aluno. A utilização de um aluno “tutor” também é uma estratégia.

Soler (2005) aborda a pedagogia cooperativa proposta por Brotto em 1991, como uma alternativa para aulas mais inclusivas. Para Soler (idem), criando novos jogos nos quais todos possam participar ativamente, experimentando e explorando suas possibilidades e pontencialidades à partir de suas condições e limitações, estaríamos possibilitando àqueles com algum tipo de necessidade educacional especial ou não, a participar e a ter oportunidade de testar suas habilidades e redimensionar suas dificuldades. Pensando em uma aula em que os conteúdos sejam significativos e atendam à diversidade, os meios para que isso ocorra devem também ser diversificados, portanto a presença sistematizada da dimensão conceitual pode ser entendida, também, como mais uma alternativa, refletindo uma atitude e preocupação do professor em assumir uma postura mais efetiva frente a inclusão educacional.

Quanto a abordar os temas transversais nas aulas, os resultados (45% frequentemente abordam; 27% às vezes abordam; 28% nunca abordam) revelam um tratamento superficial para com a temática uma vez que, pelo percentual e distribuição das respostas, nota-se que os professores consideram a proposta de trabalho com os temas transversais, entretanto não a utilizam de forma sistemática. Entendendo que a inserção e a abordagem desses temas no ambiente escolar são voltados não só a título de informação, mas também para a compreensão, reflexão e discussão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida em sociedade e cidadania, a abordagem de temas transversais nas aulas de Educação Física, apresenta-se como boa estratégia para o desenvolvimento da dimensão atitudinal. Explicitar esses

conteúdos pode contribuir para que se passe a trabalhar de forma consciente esses elementos, que em geral são abordados de forma intuitiva, sobretudo no que se refere a valores, diferenças, deficiência e diversidade. Assim, ao analisarmos os dados desta categoria podemos inferir que o conteúdo atitudinal aparece, porém, sem que haja a intencionalidade do professor, desconsiderando-se assim, uma efetiva oportunidade de educar para transformar.

Um planejamento, uma aula na perspectiva inclusiva devem centrar-se nas estratégias, nos métodos/estilos de ensino capazes de assegurar a comunicação, a interação e o acesso aos conhecimentos, permitindo assim a inserção de todos os alunos no currículo normal. Isto significa um currículo comum a todos os alunos, onde se transfira ou se equilibre o foco da atenção dos conteúdos para o aluno e que garanta um ensino, o mais individualizado possível, com níveis diversificados e aprendizagens significativas, que só a prática, o saber fazer, não tem dado conta de atender.

Por esse olhar, as necessidades especiais não são um problema da pessoa e não é ela quem deve adaptar-se à escola, à sociedade, mas sim, a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços etc.) que precisa se tornar capaz de acolher todas as pessoas.

Portanto, pelo modelo da inclusão, a busca por diferentes estratégias e possibilidades para todos os alunos deve superar conceitos, preconceitos, visões negativas a respeito da pessoa com necessidades especiais (educacionais ou sociais) bem como embates ideológicos paradigmáticos. Esse processo de mudanças deve ocorrer em um movimento de dentro para fora, de forma permanente, na busca de entender e reconhecer a si mesmo e de reconhecer o outro na sua identidade própria.

Quanto à identificação e reconhecimento das propostas pedagógicas obtivemos o seguinte resultado:

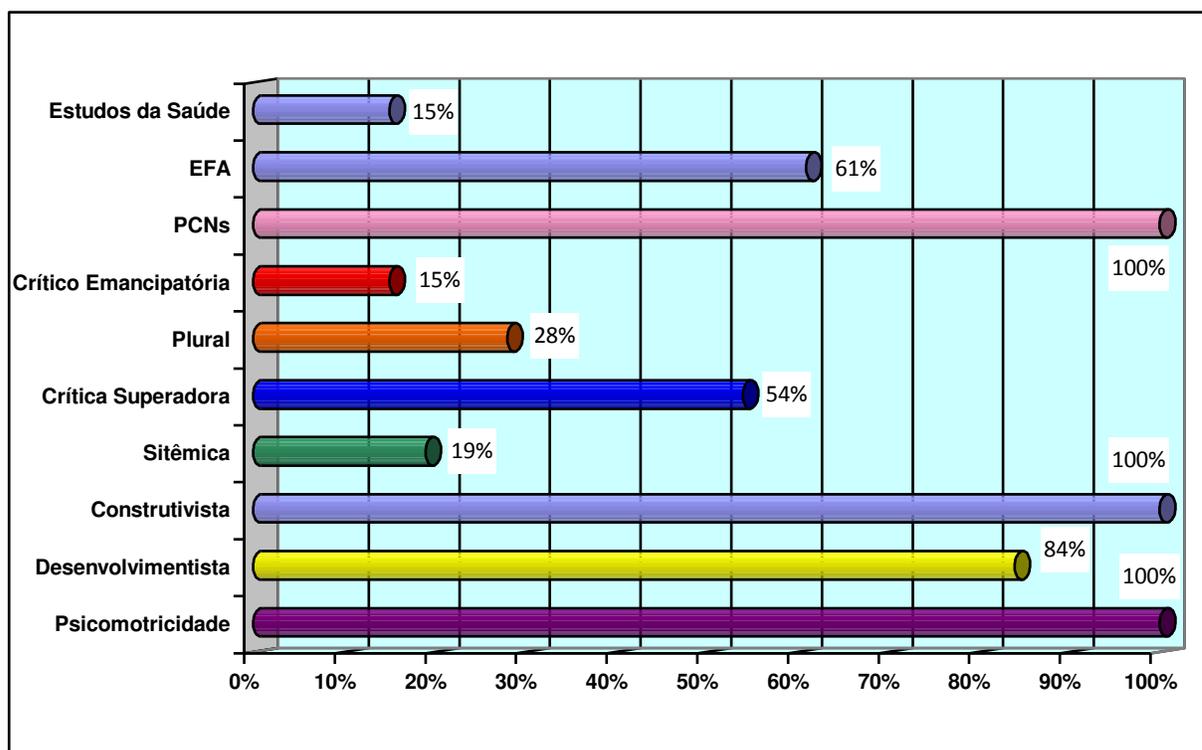


GRÁFICO 3: Identificação e reconhecimento das abordagens da Educação Física pelos professores do estudo.

Retomando os dados da caracterização profissional dos professores participantes deste estudo, lembramos que 92% dos professores possuem curso de pós-graduação em nível *lato-sensu* e de aperfeiçoamento mediante encontros e/ou participação em cursos, o que podemos considerar um aspecto muito positivo. Entretanto, há que se lembrar também que nem todos estes cursos ou encontros eram especificamente sobre Educação Física Escolar (apenas 39%). Levando-se em consideração esses dados e confrontando-os com os resultados do Gráfico 3, quanto a identificação e reconhecimento das Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar (quadro de referência elaborado por DARIDO, 2003) observa-se que o resultado parece retratar o contexto da formação profissional dos professores envolvidos neste estudo e está em conformidade com outros resultados da literatura quando apontam pouca ou lenta mudança na prática profissional considerando-se tal produção. Vale destacar que os participantes do estudo, caso não identificassem a abordagem pelo nome poderiam escrever nomes de autores, de suas leituras e pelo critério de reconhecimento e associação agruparíamos estes nomes às abordagens. Nesta possibilidade de complementação foram identificados: Daólio; Kuns, Nahas e Betti. Fazemos uma ressalva que a Educação Física Adaptada não é uma abordagem da Educação

Física Escolar, entretanto ela foi assim apresentada por fazer parte do foco da pesquisa e principalmente por acreditarmos que seus conteúdos e princípios possam também subsidiar os trabalhos na Educação Física Escolar. O seu reconhecimento seria, então, um indicativo na questão do entendimento x atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas regulares.

Este cenário de maneira geral é representativo quando observamos as lacunas existentes na relação teoria-prática nas ações docentes, com reflexos na prática pedagógica, ao identificarmos que apenas 30% das abordagens aqui apresentadas foram reconhecidas por todos os professores (Psicomotricidade, Construtivista e PCNs), ou seja, 70% dos professores não reconheceram, não lembram ou não tiveram contato com as outras abordagens, o que pode explicar a opção ou não por determinados conteúdos, métodos ou estilos de ensino em suas práticas.

Revisitando os dados do questionário de caracterização e identificação dos participantes, observamos que mesmo os professores que tiveram uma formação mais recente incluindo cursos de aperfeiçoamento ou capacitação não reconheceram significativa parte das Abordagens levando-nos a algumas inferências acerca desta dicotomia teoria prática: lacunas na formação acadêmica inicial; formação continuada fora da área específica de atuação; formação continuada de pouca profundidade teórica; lacunas na leitura científica por parte dos professores, falhas na gestão e apoio pedagógico no que se refere a disponibilização de formação continuada em serviço.

Continuando nossa análise, ao levarmos os dados desta questão “d”, sobre as propostas pedagógicas, para o diálogo com os dados obtidos nas questões “a”, “b” e “c”, começamos a clarear o contexto da intervenção e suas aparentes contradições. Embora tenhamos, por parte dos professores envolvidos neste estudo, 100% de reconhecimento das Abordagens Psicomotricidade, Construtivista e PCNs, o método/estilo de ensino, os conteúdos desenvolvidos, bem como as ações pedagógicas, não coadunam com esse conhecimento, mesmo considerando algumas evidências encontradas (conteúdo jogos e brincadeira; estilo de ensino descoberta dirigida/exploratória; favorecer e estimular a aprendizagem) conforme mostram os resultados dos ‘Gráficos 1 e 2’ e ‘Quadro 3’. Esse desacordo entre teoria (conhecimento das abordagens) e prática (prática pedagógica cotidiana) se evidencia ao identificarmos que 69% dos professores ‘nunca’ desenvolveu ou abordou o conteúdo dança e que 84% ‘nunca’ abordou ou desenvolveu o

conteúdo luta, ou ainda que a opção de 75% dos professores recai por um método/estilo mais diretivo de ensino (62% frequentemente utiliza e 23% às vezes = 75%), o que não é condizente com a metodologia da abordagens apontadas como as mais conhecidas.

Destacamos também o reconhecimento da abordagem Desenvolvimentista (84%) Educação Física Adaptada (61%) e Critico Superadora (54%), entretanto não encontramos nos dados coletados a presença de ações ou procedimentos que pudessem indicar a adoção de uma delas, ou mais, pelo grupo de professores. Em relação a abordagem Desenvolvimentista pudemos perceber evidências de sua presença nas entrelinhas na fala dos professores:

Professor 4 - / (...) como eu trabalho bastante com jogo e com as habilidades motoras, as vezes não tem como trabalhar com o aluno autista, down, ai dependendo da deficiência eu trabalho também com arte, pintura, dança (...)/

Professor 1 - / Nós não trabalhamos com esportes, né?... mas sim com as habilidades motoras e esportivas (...)/

Destacamos que estas falas foram aceitas em concordância pelos demais professores do grupo, conforme apontamento do professor observador e por considerarmos que o planejamento é feito de forma coletiva, em se tratando dos conteúdos a serem desenvolvidos, conforme afirmação do coordenador e dos próprios professores.

Para esta situação, cabe aqui trazer considerações de Capellini, Rodrigues (2009) de que alguns professores acreditam estar ajudando a criança ao dar-lhes atividades de pintura e desenho, enquanto os demais alunos da turma fazem outro tipo de atividade. Porém, esse procedimento em nada contribui para com a criança, ao contrário, na maioria das vezes essa estratégia faz com que esta trabalhe isoladamente e em atividades que não têm relação com aquelas realizadas pela turma, desencadeando na criança um efeito negativo, diminuindo seu interesse e seu engajamento no processo ensino-aprendizagem.

A distribuição de frequência com que os conteúdos teóricos (dimensão conceitual) e temas transversais são desenvolvidos indicam princípios das abordagens PCNs e Crítica Superadora, todavia, por delimitação metodológica e do próprio estudo não investigamos quais temas são tratados, ou como se dá a abordagem teórica dos conteúdos.

Quanto a Educação Física Adaptada as falas foram no seguinte sentido:

Professor 7 - / Eu procuro adaptar os materiais ... bola, etc (...)/

Professor 1 - / (...) procuro trazer para a Educação Física Escolar os esportes adaptados... como podemos fazer estes esportes nas nossas aulas. /

O que pudemos identificar, de acordo também com o nosso referencial teórico, é que de forma geral as mudanças na prática pedagógica são percebidas, porém conforme aponta Bracht (2010), muito pouco das teorias críticas da Educação Física, principalmente aquelas que se propuseram a dar um enfoque diferenciado à área, se concretizaram no cotidiano das aulas.

Nesse sentido corroboramos com Pérez Gallardo (2003), ao afirmar que o professor somente “capacitado” embora possa, às vezes, compreender a necessidade de mudança no fazer pedagógico e às vezes o faça, não consegue, contudo, expressar e efetivar na sua prática essa compreensão, já que parece faltar-lhe o aprofundamento teórico, reflexivo e crítico de sua atuação profissional. Campos (2004), ao pesquisar a relação teoria e prática da Educação Física no ambiente escolar e sua aplicabilidade na prática docente, aponta que essa não apropriação efetiva dos conhecimentos teóricos nos leva a conduzir o processo de ensino da Educação Física Escolar de forma autônoma e espontânea, sem a devida contextualização de sua finalidade, de seu significado e sistematização das ações. Nesse sentido não é difícil entender como os desacordos vão aparecendo e se instalando.

A formação profissional exige uma preocupação permanente com o conhecimento científico, entretanto exige também uma política educacional que dê voz aos professores, aos seus saberes, adquiridos por meio de suas experiências e vivências no chão da escola. Entendemos que assim teremos um professor comprometido, com atitude, com uma postura crítica e reflexiva. Os professores devem ser capazes de, nos seus campos de atuação, analisar criticamente os conhecimentos no sentido de compreender as condições e os processos pelos quais estes foram produzidos; compreender sua construção histórica, política e social; sua validade e suas possibilidades de generalização com vistas à utilização e sustentação de suas práticas, bem como compreender a necessidade de um constante repensar.

Santos e Matos (2004), escrevem que o simples ato de repensar a prática, de refletir sobre ela já nos induz a uma prática mais crítica e cada vez mais condizente com o ambiente e com realidade social na qual estamos inseridos. Estar atento a essas reflexões e redimensionar nossas ações pode revelar as necessidades do grupo em que se atua e qual é o melhor caminho a seguir. Ao pensarmos na inclusão educacional, na presença de alunos com necessidades

educacionais especiais nas classes do ensino comum, esta necessidade se amplia na medida em que a diversidade está cada vez mais presente.

Campos (2004) escreve que a escola é um *locus* de relações sociais, do aprendizado e do aprimoramento dos conhecimentos acumulados decorrentes do processo histórico da evolução do homem. Esses conhecimentos acumulados devem passar por transformações e atualizações pelo homem e para o homem que os constrói e os aprimoram a partir de suas convicções, representações e história de vida. Para que isso ocorra é necessário um constante (re)pensar e um permanente “olhar para dentro” nas ações, nas práticas e na produção desses conhecimentos, assim, podendo levar o professor a redimensionar suas atitudes frente a determinadas situações.

Seabra Jr (2006), destaca que cada professor, no interior de sua individualidade e no seu processo de formação, apresenta-se como ser único, com convicções e perspectivas de mundo construídas sobre diferentes pilares, conforme o momento histórico e político vivenciado. Assim, passa a ser necessário considerar que a atuação, que a intervenção do professor deve ser entendida como uma inter-relação de diferentes aspectos, além dos conhecimentos acadêmicos. Essas diferenças e particularidades parecem de fato refletir diretamente na forma de ação do professor.

6.2 Dificuldades, necessidades e aceitação.

Essa questão novamente nos remete as atitudes e pensamentos a respeito da pessoa com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não, que é ponto de partida para que a inclusão educacional aconteça. No entanto, mesmo que muitos ainda tenham dificuldades nessa aceitação, olhem para essa população somente pela janela de suas necessidades, como carentes de possibilidades físicas, intelectuais, entre outras, sua presença nas escolas é garantida por lei e a cada ano, mais crianças com necessidades especiais tem se matriculado e frequentado as escolas.

Os sentimentos presentes na fala geral dos professores são de impotência, insegurança e desconforto, sobretudo quanto aos alunos com necessidades especiais no campo intelectual, com dificuldades de aprendizagem, tendo como resultante um olhar voltado para as suas próprias necessidades e dificuldades.

Professor 4 - / *Tenho alunos com várias deficiências na mesma sala... cadeirante, autista, cego, down... muitos alunos na sala ... na aula não tem como trabalhar com o aluno dependendo da deficiência da criança... muitas vezes o sentimento é **de impotência** (...) / (grifo nosso pela entonação de voz dada pelo professor)*

Professor 2 - / *Talvez a impotência e insegurança nossa, muita vezes é pelo desconhecimento... dificuldade de ter salas com muitos alunos... ficar sozinho.... alguns alunos dependendo da deficiência, você não consegue lidar.... eles não acompanham a aula.... ou vc olha aquele aluno deficiente ou os outros, a sala toda... por isso esse sentimento de impotência, às vezes o nosso comportamento é até de exclusão. /*

Professor 7 - / *Penso que tive uma bagagem muito boa sobre a área da deficiência (...) mas quando a inclusão chega ao alunos de déficit de atenção, autismo... eles são dispersos e dispersam toda a sala, tenho um desconforto e dá mesmo, as vezes, essa sensação de impotência, de insegurança... esse tipo de inclusão é difícil para mim e neste caso, para tentar resolver estas dificuldades você acaba excluindo os outros alunos. /*

Professor 5 - / *(...) chega uma hora que com muito alunos é difícil de levar aula normalmente e aí é que vem essa sensação de desconforto e insegurança. /*

Conforme algumas inferências iniciais os professores sentem-se mais inseguros e desconfortáveis diante da presença de alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (down, autismo entre outros). Alguns professores não acreditam que as necessidades da maioria desses alunos possam ser satisfeitas sem o apoio de um auxiliar ou de professores especialistas junto com a aula e até mesmo em local diferente.

Professor 3 - / *Tem que ter um local separado de aprendizagem para este alunos....esse tipo de inclusão é prejudicial aos dois grupos... normais e deficientes. /*

Para Oliveira (2002), muitos professores isentam-se de qualquer responsabilidade, culpando o meio ou afirmando a incapacidade deste ou, ainda, que o aluno não se dedica ou não se esforça o suficiente para aprender o que lhe é ensinado com respingos também sobre as famílias. Acreditar que as classes especiais ou escolas especiais será sempre a melhor opção para as crianças com necessidades especiais significa limitar seu processo de aprendizagem, bem como, de forma velada, inconsciente, mas justificada, sua não aceitação em ambientes sociais comuns como a escola, por exemplo.

Em relação à presença e apoio de professor especialista:

Professor 2 - / *Precisamos de um especialista que tenha e nos passe conhecimento melhor sobre as deficiências sobre a inclusão... e uma pessoa para auxiliar nas aulas. /*

Professor 3 - / (...) *temos que ter pessoas especializadas na educação e na educação física especial para que tenhamos apontamentos e um diagnóstico mais completo... que tenha esse conhecimento e possa passar para nós. /*

Os Professores 1,4,5,6,7 concordaram prontamente com a fala do Professor 2 e 3 e ainda conforme fala do Professor 5:

/ (...) Não tem uma equipe multidisciplinar que possa atuar junto a Educação Física... atendem somente alunos no CIER. / (Centro Integrado de Educação e Reabilitação de Hortolândia) (PROFESSOR 5)

Essas falas sugerem que os professores estão mais dispostos e sentem-se mais capacitados a ensinar alunos com necessidades especiais físicas e ou leves, do que ensinar alunos com necessidades que exigem maior atenção, quer sejam elas físicas ou intelectuais. Nestes casos, aparentemente, os professores acreditam ser necessário maiores recursos e melhores competências para conseguirem desenvolver suas aulas frente a essa população. Para alguns professores a aceitação da deficiência ou das necessidades educacionais especiais parece estar relacionada com a participação de forma autônoma deste aluno na aula ou com o menor grau de dependência possível.

Essa postura parece revelar uma aceitação, ou melhor, uma representação de inclusão a partir da inter-relação de normalidade e deficiência, quer seja entre os alunos ditos “normais”, quer seja entre alunos com necessidades especiais. Em outras palavras quando mais “normal” ou “menor” for a “deficiência” maior será a aceitação.

Dialogo entre Professor 2 e 3 - / *O aluno dito normal aceita melhor o aluno com deficiência... quando eles participam das atividades normalmente é ainda mais fácil... nós professores, às vezes, sentimos um certo desconforto com aqueles que trazem alguma dificuldade... é, a dificuldade aumenta e o desconforto também né? dependendo da deficiência, complica mais ainda... não quer dizer que não aceitamos a deficiência, a inclusão mas a aceitação entre os alunos, entre eles, para mim, é mais fácil. /*

O aspecto que também esteve presente na fala dos professores como fator de dificuldade como pudemos perceber é o número excessivo de alunos por sala e entre eles, ainda, alunos com necessidades especiais diversificadas

Rodrigues (2003) afirma que o número de alunos por sala tem sido frequentemente apontado como um empecilho para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Segundo o autor, o que parece permear essa visão é a ideia que tendo um número menor de aluno por sala o professor poderia oferecer um atendimento mais adequado e individualizado. No mesmo sentido, Hoeppler (2007), também em uma pesquisa sobre inclusão, observou que mesmo quando o professor tem menos alunos por classe, quando há a presença de crianças com necessidades educacionais especiais, a mesma não foi bem-vinda para 45% dos professores entrevistados.

Em relação a este contexto, Florence (2002), em entrevistas com professores de Educação Física, constatou que a insegurança e a resistência que alguns professores sentem por não se considerarem aptos para trabalhar com alunos com determinadas necessidades especiais em suas aulas, cai por terra ao vivenciarem a experiência. Segundo os entrevistados, eles buscaram meios ou simplesmente desenvolveram seu trabalho de forma natural, com as devidas adaptações e, na medida em que foram ensinando, o medo foi desaparecendo e a resistência diminuindo. Com o passar do tempo os professores se certificaram que as dificuldades não são tantas como se pensava e que as suas práticas e experiência dão conta das diversas situações de aprendizagem, mesmo porque, em muitos casos, as adaptações são sinalizadas pelo próprio aluno. Florence (idem) destaca que os professores vão se conscientizando de que os alunos seguem caminhos diferentes para atingir os mesmos objetivos na realização das atividades e que isto é normal. O que parece ser mais difícil para o professor neste processo é a ideia de “deixar” de ser, ele professor, o centro da atividade, tendo que deslocar para o aluno este foco.

O sentimento inicial mencionado pelos professores de impotência, insegurança e até parcialmente de resistência, estabelecendo um cenário de necessidades e dificuldades, pode ser, em tese, explicado pelo fato de que o movimento da inclusão chegou a escola, segundo a própria fala dos professores desta pesquisa, por imposição, sem que os um dos principais envolvidos, neste caso os profissionais da educação que atuam no chão da escola, tivessem assegurado seu espaço, sua voz nessa discussão.

Professor 5 - / O papel aceita tudo... a inclusão chegou e ela veio de cima para baixo... as condições de trabalho dos professores, na maioria das vezes é deixada de lado... a criança tem o direito de ter as condições necessárias para sua presença e permanência na aula... só que não temos estrutura.... falta apoio (...)/

Ainda Professor 5 - / Se a criança tem que ser incluída, tem que ir para a escola a escola tem que ter e dar toda a estrutura para isso... não é só inserir o aluno lá (...)/

Professor 7 - / Inclusão não é você pegar o aluno, colocar ele na escola, na aula e fazer uma leve adaptação... temos que ter mais informação desse aluno que chega, suas dificuldades (...)/

Professor 3 - / o problema é que ocorreu distorção lá em cima e quando chegou aqui em baixo a coisa não funcionou (...)/

Podemos perceber nessas falas que os professores reconhecem as dificuldades e necessidades, mas também evidenciam que o trabalho com a inclusão requer entendimento, aceitação e respeito às diferenças em todos os sentidos (culturais, sociais, físicas, sensoriais, comportamentais, intelectuais entre outros). Como foi apresentado e discutido na primeira etapa de análise, a aceitação e preocupação com essas diferenças, além do campo social das interações sociais também deve se estender à prática pedagógica, aos procedimentos e aos conteúdos pedagógicos. Forquin (1993) escreve que os conteúdos que a escola transmite, escolhidos com a participação do professor, não devem se referir somente aos saberes no seu sentido estrito, mas também conteúdos relativos a valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização, carregados, portanto, de atitudes e representações de seus gestores. Este posicionamento do autor reforça as questões levantadas por nós como norteadoras deste estudo no que se refere à relação entendimento (atitudes e representações) e atendimento (prática pedagógica).

Pensando na inclusão recorreremos novamente a Forquin (idem) quando este afirma que tal ação da escola pressupõe o acesso de todos os alunos a um núcleo comum de conteúdos pedagógicos, de experiências cognitivas e culturais e que este acesso deve ser de forma equitativa e não discriminatória. Segundo o mesmo autor o acesso a esse núcleo comum não exclui a existência de diferenças no interior da escola, mas a partir deste, no nosso entender, pode-se tornar possível, ao mesmo tempo, reconhecer, dimensionar e redimensionar estas diferenças, fazendo-se os ajustes e adaptações necessárias na tentativa de solucioná-las ou amenizá-las.

Para Denari (2006) a escola deve organizar-se de forma a oferecer a criança o acesso a todos os conteúdos possíveis, adequados ao seu nível de desenvolvimento. As adaptações curriculares poderiam permitir que as crianças com necessidades especiais se apropriassem o quanto possível dos conteúdos apresentados.

Na fala de um dos professores pudemos perceber também algumas contradições no entendimento no que se refere à representação da inclusão educacional ao compreendê-la somente do ponto de vista social, mas que, entretanto parece, equivocadamente, ainda acontecer no âmbito escolar.

Professor 3 - / (...) a inclusão necessária para a criança com necessidades educacionais especiais, principalmente com deficiência é a inclusão social... ela deve estar com outras crianças da idade dela, com crianças com as mesmas características dela... não dá para cobrar aprendizagem dessa criança.... ela não tem que ser cobrada no seu desempenho... ela não vai passar do seu limite... dependendo da deficiência ela não tem capacidade de participar das aulas.... ela tem um limite e esse limite não vai ser superado... por ser inclusão social tem sempre que ter uma pessoa que acompanhe esse aluno. /

O Professor 6, com meneios de cabeça, mostrou concordância com o professor 3 durante sua fala. Embora essa fala não tenha resultado em discordância verbal pelos demais professores pudemos perceber que esta não é, pelo menos assim nos pareceu, o posicionamento do grupo. Os outros professores, por meio de suas falas reconheceram a inclusão no campo educacional, atrelado ao processo ensino-aprendizagem.

Quando colocado o tema “quem é o aluno a ser incluído”? As falas dos professores 1,2,3,4,5,6,7 foram no mesmo sentido - */Todos.../*

Em diálogos paralelos, captados pelo professor observador, entre os professores 3 e 4 - */ Todos quem?... nem todos né?..... os deficientes claro! /*

Entre os professores 1, 2 e 7 - */ (...) todos aqueles que trazem alguma dificuldade ou deficiência... estes devem ser priorizados. /*

Identificamos que a inclusão recai efetivamente na dificuldade, na diferença, na deficiência e na aceitação da deficiência, em geral sendo colocada (a inclusão) como responsabilidade do outro (inclusive o Estado), como um produto acabado e pronto, podendo-se, até, agir sobre ela, mas apenas cabendo aceitá-la ou não (ANJOS, 2009). A nosso ver, ao aceitar, entender a inclusão como um produto acabado, se relativiza e se reduz a função do professor, levando-o a fazer uso de saberes e de conhecimentos já constituídos, cabendo-lhe, assim, apenas

aplicá-los sem a necessidade da devida contextualização ou significado, que não aqueles impostos pela Legislação, Diretrizes Curriculares, ou Propostas pedagógicas. A recusa em aceitar a inclusão como produto acabado, faz dela um processo que abre e requer do professor sua participação, sua ação efetiva, sua interferência, implicando também no envolvimento de todas as pessoas envolvidas no processo, inclusive das próprias pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste caso a formação profissional tem papel fundamental e decisivo.

Com base no contexto geral das falas e nos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa é possível perceber que as atitudes e a representação que os professores têm acerca da inclusão ainda se estabelecem a partir da ideia que a escola, especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, é um ambiente mais para a socialização do que para a aprendizagem e mesmo que esta aconteça é tida como subproduto, levando-nos a inferir que o paradigma da integração não foi totalmente superado. Se assim se estabelecer a escola passa a omitir conhecimentos. A escola não deve omitir o conhecimento a ser ofertado a esses alunos, alegando ou o que é ainda pior, atestando suas incapacidades, esperando que eles (alunos) se adaptem a realidade dessa. Quem precisa adaptar-se para atendê-los é a escola, seja equipe pedagógica administrativa, professores, inspetores, ou outros agentes do espaço escolar. A escola precisa caminhar para a igualdade na oferta de oportunidades de forma não discriminatória e levar a seus estudantes, de forma igualitária e equitativa, oportunidades de se desenvolverem e perceberem suas possibilidades de êxito.

Notamos também, nas entrelinhas das falas de alguns professores, certa resistência em relação à aceitação e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, nas classes comuns de Educação Física. Essa tendência à resistência parece não se dar por preconceito, mas por não acreditarem da reestruturação e organização da escola, incluindo apoio pedagógico, capaz de superar os obstáculos e necessidades dos alunos. Outra inferência é que esta ‘resistência’ pode ser resultado de distorções na representação e concepção de aluno, de sujeito, de corpo e de educação constituídas em quando de seus processos de formação. Contudo, esses mecanismos de representação configurados no passado não devem impedir, desencorajar ou até mesmo servir de justificativa para rejeitar possibilidades de mudança, inovação ou renovação.

É importante destacar que fala dos professores, os seus sentimentos, apontam para a necessidade da escola caminhar junto neste processo, disponibilizando o apoio e o suporte necessários para que a inclusão se efetive.

Professor 6 - / *Muitas vezes falta informação do aluno que chega na aula de Educação Física... não sabemos até onde podemos chegar. /*

Professor 1 - / *Existe uma ficha de diagnóstico do aluno, mas muitas vezes esta ficha, este conhecimento não chega ao professor.... ficamos muitas vezes sem informação, sem resposta do que fazer, do que é possível fazer. /*

Nossa vivência profissional e a leitura desenvolvida na elaboração desta pesquisa nos colocam em uma posição de análise que nos permite entender e dizer, dentro deste contexto, que os professores, quando apontam e assumem suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para sua condição de isolamento profissional e isso requer uma ação imediata dos gestores seja com a formação continuada em serviço e/ou apoio pedagógico multi e transdisciplinar, bem como melhoria das condições de trabalho.

6.3 Conhecimento, formação e preparação profissional.

No Plano Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL,1994) em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), identifica-se uma explícita preocupação em incluir nos currículos de formação de professores, conteúdos e disciplinas que permitam o atendimento aos alunos com necessidade especiais. O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL,2001) Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Este é nosso ponto de partida para as considerações e discussão que seguem:

O processo de formação profissional de modo geral, seja de professor ou outra área de atuação deve incluir programas e conteúdos que desenvolvam habilidades e competências para que este profissional, no caso aqui professor, saiba planejar e intervir da melhor forma possível em situações específicas no seu campo de atuação, de forma crítica e reflexiva.

De acordo com que escreve Morejón (2001), uma das barreiras a ser transposta para a efetivação da inclusão está na formação profissional. Tardif (2002) entende formação como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; destaca a necessidade de uma formação que ensine o professor a aprender; e

do sistema escolar no qual o professor se insere como profissional, condições adequadas para continuar aprendendo.

Ainda segundo Morejón (2001) esta formação ainda se dá, na maioria dos cursos de graduação ou aperfeiçoamento, em um contexto conservador, cujas concepções são ainda caracterizadas por uma visão médico-terapêutica e por um forte reprodutivismo social. Histórica e conceitualmente, as práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais foram e parece que em muitos lugares ainda são, influenciadas pelo pensamento de que por terem algumas limitações, esses alunos não reuniriam condições favoráveis ou não são aptos para aprender em um ambiente comum de ensino, correndo-se o risco, portanto, de reforçar a divisão ensino especial-ensino regular. Para que essa barreira seja quebrada é preciso repensar a formação profissional com o intuito de melhor preparar os professores para entender e atender as crianças com necessidades educacionais especiais que chegam a escola.

Para Mazzotta (2001), o professor, seja ele de uma escola inclusiva ou não, deve rever e modificar seu papel de ser um mero executor de currículos, aplicador de conteúdos e programas predeterminados. Em seu novo ou outro papel o professor deve ter autonomia e condições de escolher atividades e conteúdos, fundamentados em seus conhecimentos e experiências, que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de seus alunos. Como escreve Beyer (2005), pensando na chegada de alunos com necessidades educacionais especiais e na diversidade de possibilidades que esta chegada desencadeia, não há como efetivar uma educação inclusiva, inserir esses alunos nas salas regulares, no ensino comum, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com os mesmos. Alguns professores criam situações e obstáculos para a inclusão, afirmando que necessitam de uma melhor preparação, de apoio especializado durante a aula entre outros que muitas vezes não são oferecidos

Embora as falas dos professores nem sempre revelassem claramente falhas na sua formação profissional pudemos perceber em “fragmentos” destas falas, essa questão. Não só nestes fragmentos, mas também pelos dados obtidos na primeira etapa desta pesquisa quando da identificação de suas práticas pedagógicas e método/estilo de ensino.

Professor 1 - / (...) muitas vezes me dá a sensação de não saber o que fazer dependendo da deficiência que o aluno tem (...)/

Professor 4 - / *Na aula não tem como trabalhar com o todos os alunos dependendo da deficiência da criança... não dá!! (...)* /

Esse sentimento de insegurança em relação às crianças com necessidades especiais, principalmente aquelas com deficiência, pode ser considerado comum e até certo ponto natural. Esse sentimento ou comportamento pode estar relacionado a organização adequada do ambiente de aprendizagem, a escolha do método de ensino, a abordagem da Educação Física a ser adotada, mas principalmente à falta de conhecimento geral e específico acerca dessa população que até pouco tempo estava invisível aos nossos olhos e que atualmente se encontra, nos parques, nas ruas, nos cinemas, no esporte e nas escolas comuns, nas salas regulares.

Professor 6 - / (...) *falta apoio especializado, informação, pois eu confesso, falando por mim, no meu caso, não tenho conhecimento suficiente sobre como fazer, o que fazer.* /

De maneira geral podemos perceber que os professores não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade que lhes é apresentada, que vai desde o aluno com necessidades educacionais especiais físicas e e intelectuais até aqueles com desvios comportamentais e sobredotação. Essa situação parece levar os professores, como pudemos identificar nas suas falas, a um processo de exclusão no qual ele mesmo é o agente.

Trazemos novamente a relevo fragmentos das falas dos Professores 7, 3 e 6:

/ (...) dependendo da deficiência você não consegue lidar... eles não acompanham a aula...ou você olha aquele aluno deficiente ou os outros, a sala toda... às vezes o nosso comportamento é até de exclusão. / (PROFESSOR 7)

/ (...) dependendo da deficiência não da pra cobrar aprendizagem dessa criança... ela não tem que ser cobrada no seu desempenho...ele não vai passar do seu limite (...) / (PROFESSOR 3)

/ (...) dependendo da deficiência ele não tem capacidade de participar das aulas... e sem querer a gente acaba até excluindo. / (PROFESSOR 6)

Esse processo de exclusão, ou seja, em que o aluno está presente na aula, porém sem a participação de fato, parece ter mais implicações negativas para alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles com deficiência. Para esses alunos a função do “outro” (professor ou um de seus pares), como um objeto que o conduza a diversos desequilíbrios

em seu processo de aprendizagem, pode vir a contribuir no seu desenvolvimento geral (TAVARES, 2003). O aluno com necessidades especiais precisa ser visto pelas suas potencialidades pela sua capacidade de superação e este desequilíbrio, este desafio, colocado adequadamente, pode levá-lo a perceber-se como agente ativo de seu próprio desenvolvimento, levando-o a novos limites e conhecimentos, atribuindo significados às atividades que lhe são propostas. Certamente que para a efetivação deste contexto, principalmente diante da diversidade, é determinante que o professor consiga desenvolver suas atividades a partir de seus conhecimentos, de sua ação pedagógica proativa e de apoio pedagógico.

Antes do advento da inclusão, o professor dedicava seu tempo a alunos que aparentemente aprendiam “todos juntos” em um ambiente homogêneo. Entretanto, com a chegada do movimento da inclusão educacional, houve uma ruptura no ensino tradicional, contemplando-se a diversidade humana, mesmo que de forma mais presumida que assumida de fato, desorganizando as ações e práticas pedagógicas, colocando o professor muitas vezes em confronto com a realidade de sua formação profissional. O que podemos perceber nas seguintes falas:

Professor 2 - / (...) na minha formação, faltou disciplinas que tratassem desse conteúdo (...)/

Professor 3 - / (...) na minha formação, além do conhecimento insuficiente a esse respeito, faltou prática... as vezes o medo, a insegurança nem é por não ter conhecimento, é mais com medo de errar e prejudicar ainda mais a criança. /

Podemos observar que os professores que têm alunos com necessidades especiais nas classes do ensino regular, em geral, consideram-se despreparados para atuar com a inclusão educacional. Consideram sua formação inadequada, ou não específica. Há a recorrência da palavra “medo” no que diz respeito a intervenção, que talvez seja um dos motivos do anseio por apoio pedagógico e melhor preparo profissional.

Sabemos das dificuldades do professor de se colocar como objeto investigador e instigador. Isso em geral se deve a uma formação acadêmica baseada na homogeneidade, nos padrões de normalidade. Ficamos então como reprodutivistas de conteúdos ou de ações pedagógicas predefinidas (as sequencias pedagógicas - parêntesis para afirmar que esta nossa fala não tem relação com a produção de livros didáticos ou sistematização de conteúdos) nos

colocando em uma posição, no processo ensino-aprendizagem, muitas vezes, de inércia. Explico: se a partir de nossas ações, não instigarmos, estimularmos, levarmos nossos alunos a se descobrir, a experimentar redescobrir, avançar, velhos e novos limites, estamos deixando de lado, negando nossa própria autonomia e com isso transferindo só para o aluno a “obrigação” e “responsabilidade” de sua aprendizagem. O papel social e a função pedagógica do professor, assim entendemos, estariam sendo negligenciados.

As mudanças ocorridas na educação e no desempenho exigido na profissão “empurraram” e impuseram ao professor uma reorganização de sua prática. Os professores tiveram de aceitar outras e novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para novos campos, muitos ainda desconhecidos e muitas vezes sentidos como ameaçadores. Essa redefinição do papel do professor, exige na mesma proporção e urgência uma (re)formação profissional, sendo premente identificar as principais características do trabalho docente neste novo panorama educativo, o da inclusão educacional.

Shon, (1997), Nóvoa (1997) e Freire (1998), enfatizam uma formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento, envolvendo múltiplos saberes, sobre as diferenças, sobre o diferente - formação pessoal e profissional a partir das ciências humanas; saberes disciplinares; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino - aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino; os saberes da experiência, da prática cotidiana que envolve seu campo de atuação que o habilite e o torne acessível a “todos” os alunos.

Não somos ingênuos de querer, de acreditar ou esperar que uma formação inicial consiga proporcionar toda informação e todo conhecimento necessários para o atendimento de ‘todos’ os alunos, sejam eles com necessidades especiais ou não. Contudo, estes conteúdos devem estar à disposição do professor, nos cursos de formação e de preparação profissional, de forma interdisciplinar, de modo a possibilitar-lhe reflexões, críticas, escolhas, estabelecer relações, planejar, resolver problemas, intervir.

De acordo com as considerações de Rodrigues e Lima-Rodrigues o que se espera de uma boa formação de professores para a Inclusão é que esta prepare os formandos não só para atuarem no movimento da Inclusão (contribuírem com boas práticas numa perspectiva inclusiva), mas também para que possam ser, eles próprios, os “reformadores” ou “inovadores” do ambiente escolar no qual atuam, na direção de valores e práticas inclusivas. Para que isto aconteça, nos cursos de formação de professores, há que se saber muito bem “quem reforma os reformadores” e

“como” o fazem, entendo que o desenvolvimento e transformação de um professor em “inovador” só se dá se ele for formado e preparado para isso. Segundo os mesmos autores (idem), a formação de professores é um caminho que se desenvolve através de dilemas. Afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2010, p.6) “num dilema, não é a opção “a” ou “b” que está certa, mas é uma questão de optar pelo erro que nos parece menor”.

Neste processo de formação e preparação profissional a escola, por sua vez, também deve se ver com e como dilema, mas ao mesmo tempo deve assumir sua corresponsabilidade. Seu papel é o de disponibilizar tempo e um sistema de apoio que assista ao professor e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa. De acordo com as falas, este parece ser um dos anseios e necessidades do grupo em questão.

6.4 Estrutura e apoio pedagógico: socorrer e ser socorrido.

Essa categoria de análise resultou basicamente de duas questões contidas no roteiro (guia de temas):

- ✓ O que é necessário para melhorar sua prática pedagógica, para o aluno sentir-se incluído na aula de Educação Física?
- ✓ Pensando na sua formação acadêmica geral e atual o que você precisa para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, pelo princípio da inclusão?

Atendo-nos à primeira questão, analisando as falas dos professores, alguns aspectos nos chamaram atenção: o necessário para melhorar a prática está reconhecido no apoio externo ao grupo, sendo que entre as sete falas possíveis quatro trouxeram como uma das necessidades a presença de estagiários para auxiliar nas aulas. Voltamos, então, nosso olhar para as práticas pedagógicas organizadas pelo grupo de professores coletadas na primeira etapa desta pesquisa, mas desnecessário recordá-las no momento. Nossa análise segue no sentido de destacar que não observamos nas falas, considerando o teor da questão, preocupação ou necessidade dos professores em rever ou refletir sobre seus métodos, conteúdos, materiais, adaptações, estratégias entre outros procedimentos. Essa situação nos leva a inferir que, na visão destes professores, não há aspectos a serem adequados, repensados ou ainda melhorados nas suas práticas no sentido de atender a todos os alunos, mas principalmente àqueles com necessidades educacionais especiais.

Resgatamos as seguintes falas para este entendimento:

Professor 2 - / (...) *não acho que deva ter uma atividade, uma aula específica para estes alunos.* /

Professor 1 - / *Não tem aula diferenciada para este aluno com necessidades educacionais especiais.* /

/ Trabalhamos pouco a competitividade na escola, mas dependendo do conteúdo, do jogo, o aluno sabe quando ele é mais lento ou menos habilidoso. / (PROFESSOR 1)

Professor 7 - / (...) *não tem necessidade de preparar a aula em função do aluno podemos cumprir o que foi planejado (...)* /

Tomando essas falas como ponto de reflexão, é possível perceber que não há preocupação com adaptações metodológicas na organização das atividades, mesmo frente a alunos com necessidades especiais e deficiência, aspecto também observado por Filus (2011) em sua pesquisa. Recordando que o método/estilo de ensino é baseado no comando e que o conteúdo predominante das aulas recai sobre o “jogo” em suas diferentes formas, dependendo de seu desenrolar de sua abordagem, mais alunos poderão estar ou sentir-se fora dela. Mesmo que essa nossa análise seja genérica, e até certo ponto superficial, tendo em vista que não observamos “*in loco*” o desenvolvimento das aulas, pode suscitar uma reflexão mais crítica sobre o assunto em outros estudos.

Faz-se necessário trazer novos olhares para a acolhida das necessidades educacionais especiais dentro da escola, tanto para o aluno assim como para o professor. Não basta colocar o aluno dentro da escola, delegando-lhe um espaço físico dentro de sala de aula e dar ao professor bolas e quadra, deixando-o à mercê de seus medos, seus não saberes. É preciso que a escola, como instituição, viabilize formas de atendimento ao aluno e ao professor de forma cooperativa se quiser efetivamente alcançar a inclusão.

Em relação ao professor no ambiente, este se sente amparado em sua prática no sentido de ter seus medos e angústias, frente ao que não conhece bem, levado em conta? Esse “outro” na relação escola + inclusão é socorrido em suas necessidades no fazer pedagógico do dia a dia da escola?

Para iniciarmos a discussão vamos as seguintes falas:

Professor 3 - / *Sentimos falta de um diagnóstico mais preciso e rápido do aluno que chega e também um apoio em termos de conhecimento de como lidar com esse aluno.* /

Professor 2 - / *Nem sempre é só um desconhecimento da deficiência, mas falta também uma estrutura. /*

Professor 6 - / (...) *muitas vezes falta informação, falta diagnóstico do aluno que chega na aula de educação física.. não sabemos até onde podemos chegar. /*

Nota-se que a fala dos professores segue na direção de um apoio externo ao grupo, ou seja, de apoio educacional especializado. Por outro lado notamos que mesmo com um tempo destinado ao planejamento conjunto (HTPC), os professores parecem continuar sentindo-se distantes, “descobertos” em suas inquietações e dúvidas. Essas dúvidas, reforçamos, não estão relacionadas com questões metodológicas, mas sim “médicas”, relacionadas ao que aquele aluno pode fazer. Levando-se em conta que 54% do grupo de professores teve disciplinas que tratassem do atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, parece também haver um distanciamento dentro do próprio grupo quando a questão é o entendimento e o atendimento às necessidades educacionais especiais e a deficiência. Mais uma vez trazemos à tona a questão da formação profissional, já abordada.

De acordo com Tedesco (1998), historicamente, os professores têm participado de um sistema, de uma estrutura de escola tradicional que divide e separa professores, em uma cultura em que estes trabalham isolados uns dos outros, sendo cada um responsável por sua classe. O autor atenta para o fato de que cada profissional, cada professor tem sua experiência e seus conhecimentos, e que, portanto podem tornarem-se complementares na sala de aula. A adoção de um modelo colaborativo de interação, pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais já existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos ou seja, a colaboração requer uma evolução nas atitudes e comportamentos, uma vez que exige mais do que a contribuição dos conhecimentos e práticas dos profissionais envolvidos.

A filosofia inclusiva encoraja os professores a provocarem ambientes de entreajuda, e cooperação onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho em equipe. As exigências de um atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes necessitam de suporte de estruturas colaborativas entre profissionais.

Os professores deste estudo, em suas falas, apontaram aspectos críticos (opinião do pesquisador) que necessitam ser melhorados para efetivação de algumas de suas ações. Entre eles estão à falta de comunicação e acesso à informação, de apontamentos referentes aos alunos com

necessidades educacionais especiais, por parte da equipe pedagógica e dos gestores. De acordo com a LDBN/96, a educação especial expressa, em seu artigo 59, o seguinte: [...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” Se o avanço da concepção inclusiva não tem correspondência em ações concretas, não propiciam ao professor e ao aluno um atendimento adequado ela reforçará a segregação e a não-integração do indivíduo.

O diálogo geral em determinado momento do grupo de foco apontou-nos que os professores sentem necessidade de estarem mais tempo nas escolas (PROFESSORES 5 e 7), de criarem um vínculo maior com as escolas (PROFESSORES 3, 7 e 6) já que acabam mudando de escola no ano seguinte e têm que começar todo o trabalho novamente. Os professores disseram sentir necessidade de “saber o que esta acontecendo na escola” (PROFESSORES 1, 5, 7), das informações sobre os alunos alertando que “este distanciamento, essa relação às vezes causa-lhes um sentimento de exclusão” (PROFESSORES 7, 6, 4).

De acordo com Lipp (2002), quando o trabalho não preenche os desejos e necessidades do professor, ele perde o idealismo, sentindo-se impotente em suas expectativas iniciais. O entusiasmo inicial dá lugar ao cansaço e frustração, levando-o a questionar sua competência e suas habilidades para lidar com as diferenças, perdendo, gradativamente, sua autoconfiança. Salienta-se o fato de que não socorrer o professor em suas necessidades básicas para com a inclusão e deixá-lo isolado no seu espaço, colocando-o em dúvida quanto às suas reais potencialidades, pode resultar em ações e práticas pedagógicas descontextualizadas, pouco adequadas no que se refere a uma educação de qualidade, direito principalmente de uma parcela de pessoas que já passou tempo demais longe dos saberes que ela, pessoa com necessidades educacionais especiais tem ajudado a construir.

Nesse sentido, a solução apontada por alguns pesquisadores tem sido investir em proposta teórico-metodológica que promovam a relação escola-universidade no intuito de contribuir para a formação desses profissionais, por meio de atividades mediadas por processos colaborativos que os considerem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Pensar a formação desses profissionais considerando-os co-participantes das investigações realizadas no contexto da escola, pensando junto as suas problemáticas e procurando soluções com base nas experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos

produzidos sobre o objeto de análise do grupo, nos indicam, a nosso ver, um caminho para revertermos o panorama ora apresentado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIÁLOGO DO QUE LEMOS, OUVIMOS E SENTIMOS

Ao longo dos capítulos deste estudo, tivemos a oportunidade de dialogar e transitar por diversos caminhos e autores, intencionalmente, sem nos preocuparmos em criticar, defender ou apoiar nenhuma ideologia, posicionamento político ou acadêmico, embora talvez tenhamos feito isso inconscientemente. Alguns poderão dizer ou atribuir-nos rótulos como apolítico (ninguém é apolítico), que nos falta consciência política, social, que não temos posicionamento acadêmico em relação à Educação Física, entre outros rótulos possíveis (construtivista, desenvolvimentista, conteudista, de esquerda ou de direita entre outros). Nesse momento, entre tantos entretantos, queremos afirmar que nos vemos e nos sentimos diferentes. Procuramos fugir das ‘amarras da normalidade’, do academicismo excessivo (mas entendemos como necessário) ao abordarmos alguns temas utilizando referências e posicionamentos até conflitantes, política, ideológica e academicamente. Certamente que estes posicionamentos, uma vez adotados revelam parte de nossa formação acadêmica, concepções sociais entre outras e diante deles, como nós mesmos dissemos, construímos, adotamos ou revelamos nossas representações acerca de determinadas situações. Assim é a partir destas representações que desenvolvemos maturidade e autonomia suficiente para escolhermos a fôrma e a forma para esta abordagem, que aqui foi a da democracia e a da diversidade.

A fôrma da democracia nos deu a liberdade de expressão, de ver, sentir e discutir as informações sem ter que ‘julgar’ ou optar por “a”, “b”, ou “c”, mas de olhar para todos na perspectiva de entender porque “a”?, porque “c”?, porque não “b”? A forma da diversidade nos deu possibilidades de encontrar caminhos e variáveis na convivência e coexistência das diferenças. Tivemos dúvidas na utilização dos termos que se referem às diferenças, sobre o que é politicamente correto – “pessoa em condição de deficiência”, “pessoa com deficiência”, “pessoa com necessidades educacionais especiais” entre outros. Por questões metodológicas, mesmo que com algumas ressalvas, fizemos nossa opção, já justificada no texto. Embora esta escolha tivesse que ser feita, na nossa concepção e representação ela é e assim será “Pessoa”. Pessoa com sua individualidade, singularidade, características físicas, comportamentais, mas “pessoa”.

Ao olharmos para o grupo de professores participantes do estudo, ao analisarmos e discutirmos suas respostas e suas falas, tivemos o cuidado, o respeito e o entendimento para com a ‘pessoa’. Pessoas, profissionais com sua história, suas concepções, representações. “Olhamos”

para cada um deles como gostaríamos de ser olhado. E assim também nos sentimos desde nossa chegada e ao longo deste nosso percurso e da pesquisa. Fui assim recebido, acolhido e orientado. Por isso também podemos dizer nestas considerações, temporariamente finais, que “estou diferente”. E foi a partir desta representação que organizamos nossa escrita.

Para representar esta mudança, trazemos também para nossas considerações uma reflexão que guiou-nos neste percurso:

Assim mesmo é a ação do professor. Não podemos mensurar tudo, porque existem nuances do reflexo de nossa ação que não podemos alcançar, porque nem todos os conteúdos são diretos e revelados, existem aqueles que se ocultam em “nosso olhar e não enxergar” e em nosso “não olhar”, em nosso “dizer da boca para fora”, em nosso “não dizer”, em nosso “não fazer”, em nosso “fazer sem acreditar”, entre tantas outras coisas. Portanto, a inclusão se constrói ou se desconstrói nesse espaço (SALERNO, ARAÚJO, CARVALHO, SILVA, 2011, p. 7)

Observando a cronologia dos fatos foi possível constatar que a preocupação com o fracasso escolar, com ensino de qualidade, com a inclusão, com a exclusão, com a possibilidade de uma escola para todos, constituíram-se, mais enfaticamente a partir da década de 1980, em temas polarizadores das preocupações da maioria dos discursos elaborados pelos diferentes agentes políticos e sociais, resoluções e decretos referentes ao contexto educacional. Coloca-se como grande desafio da escola do século XXI encontrar formas de responder, de maneira eficiente e eficaz, a uma população escolar cada vez mais heterogênea, proporcionando-lhe atendimento adequado.

De acordo com levantamento dos dados, o contexto geral da pesquisa e o discurso dos professores participantes, podemos considerar que Educação Física efetivamente dirigida a todos os alunos, sem discriminação (BRASIL, 1997, 1998) apresenta pontos de desacordos desde seu entendimento até sua intervenção. Entendemos que toda vez que a participação dos alunos não se dá ou não se apresenta de forma igualitária nas oportunidades e nas possibilidades de sucesso temos as dicotomias inclusão/exclusão, habilidades/incapacidades. Em parte, os resultados do estudo indicam essa situação, porém, por limitações da pesquisa, como não observamos as aulas “in loco” nossas inferências se deram por meio dos dados coletados e das falas dos professores.

De acordo com a leitura geral dos dados nossa pesquisa reforça estudos de Afonso e Munster (2008), Poças (2009), Lebres, Rocha Ferreira, Campos (2010) em relação a área da Educação Física e também corroboram com os estudos de Tessaro (2004, 2005) com professores polivalentes, de sala de aula, o que nos aponta um quadro geral da educação que merece uma atenção mais efetiva, considerando-se o tempo e a demanda do processo da inclusão.

A Educação Física Escolar tem sido chamada a refletir, a discutir e a incluir temas sociais emergentes, como diversidade, deficiência, cidadania, entre outros, no sentido de dar sua parcela de contribuição na formação do cidadão crítico e na clara perspectiva de vir a ser cada vez mais inclusiva ou cada vez menos excludente. Esse chamado requer uma participação e uma interação efetiva dos alunos nas aulas, transcendendo o campo do fazer, da dimensão procedimental, na direção das inter-relações pessoais e dos possíveis conhecimentos adquiridos por meio desse fazer, dimensões atitudinais e conceituais. De acordo com os dados revelados referentes a 'abordar temas transversais nas aulas' e a 'disponibilização de tempo para transmitir conhecimentos teóricos sobre o tema da aula', pudemos identificar que estas ações estão em desacordo com uma proposta inclusiva, levando-se em consideração a frequência e a porcentagem de professores que as desenvolvem em suas aulas. Embora vários fatores possam influenciar nessa participação discente, observamos que a ação, a intervenção e a interação do professor merecem atenção significativa no que se refere à participação ou distanciamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Quanto à intervenção, no que se refere ao método/estilos de ensino, identificamos que o mais utilizado pelos professores envolvidos neste estudo é diretivo/comando. Neste caso, podemos inferir que a preocupação do professor recai sobre o controle total da aula e de seu conteúdo. Esse tipo de ação, também sugere o controle sobre os alunos e, conseqüentemente, sobre seus corpos e movimentos. O ensino centrado no professor parece evidente, o que, de certa forma, limita o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento por parte do aluno. A manifestação e o exercício da individualidade e das diferenças podem ficar minimizados, interferindo, ainda, na própria interação com o grupo.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, sendo o jogo o principal e de maior preferência entre os professores, após ressalva feita em relação a "tudo se tornar jogo", entendemos que este conteúdo por sua flexibilidade apresenta amplas possibilidades de participação da pessoa com necessidades especiais e em condição de deficiência, na medida em

que pode ser totalmente modificado, simplificado, garantindo que todos tomem parte de forma a ter sucesso e compreensão daquilo que foi desenvolvido (SALERNO *et al.* 2011). O jogo, então, consideradas as devidas observações, pode ser recebido de forma positiva já que pode proporcionar interações entre alunos com e sem deficiência, se assim for sua intencionalidade.

No que diz respeito às abordagens da Educação Física, identificamos que das 10 abordagens apresentadas (DARIDO, 2003) como as mais representativas, exceto a Educação Física Adaptada, três delas (Psicomotricidade, Construtivista e PCNs) são conhecidas por todos os professores participantes, seguidas das abordagens Desenvolvimentista, Educação Física Adaptada (já justificada sua presença como abordagem) e Crítico Superadora (SOARES *et al.*, 1992). O que entra em desacordo neste caso, considerando que algumas dessas abordagens reconhecidas têm o objetivo de tornar alunos autônomos e críticos em relação a prática de atividades físicas, que outras têm enfoque no desenvolvimento de habilidades motoras, atendimento às pessoas em condição de deficiência ou ainda que outras discutam temas recorrentes da sociedade, as ações presentes nas práticas desses professores, não podem ser contextualizadas ou caracterizadas como pertencentes a uma delas.

A questão que nos cabe levantar é que o conhecimento de tais abordagens, em tese, indicaria uma prática pedagógica contextualizada, tendo vista tais conhecimentos teóricos. Os dados conflitantes em relação a estas práticas, no entanto revelaram uma prática fragmentada, com conteúdos aparentemente desconexos e com uma intencionalidade pouco coerente com a proposta de uma Educação Física para todos. Darido e Sanches Neto (2005) reforçam a ideia de que quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos.

O que podemos inferir em relação às questões metodológicas, a partir dos dados coletados, é que essas práticas pedagógicas denotam um distanciamento da compreensão sobre políticas de inclusão, suas finalidades e princípios, o que parece resultar em um atendimento ‘segregado’ no próprio interior da escola ou ainda o desenvolvimento de um planejamento político pedagógico dissonante da proposta de Educação Física para todos em que os resultados não serão satisfatórios a nenhuma das partes envolvidas.

Para que a inclusão se efetive de fato é necessário que o olhar para as dificuldades e limitações (sejam elas de ordem física, motora, intelectual ou social) não esteja na pessoa, mas sim no ambiente, nas barreiras culturalmente produzidas dentro do padrão de normalidade.

Partindo de um currículo aberto, preocupado com a seleção e organização dos conteúdos, o atendimento, a intervenção deve ser direcionada para as necessidades, possibilidades e potencialidades de todos os alunos, com a diversificação de procedimentos, principalmente na perspectiva de se modificar ou ajustar o que for necessário.

Entretanto, faz-se necessário que nós, professores e gestores, na tentativa de transpormos os abismos e dilemas presentes na escola, reavaliemos cotidianamente nossas ações e práticas pedagógicas. Afinal, é preciso correr riscos, já que tudo o que for realizado terá sempre duas possibilidades: reviveremos a mesmice, o que já está posto e acabado, o controle dos corpos e a negação das diferenças dos indivíduos, ou transgrediremos o que está posto, revendo e repensando a cultura, valorizando a diversidade, a diferença, de forma a contribuir para reverter a situação.

De acordo com os resultados deste estudo e com o referencial aqui utilizado, temos consciência que a formação inicial, não tem sido suficiente para capacitar os professores, uma vez que estes cursos de forma geral não articulam conhecimentos, não dão conta do fazer pedagógico, restringindo-se, na maioria das vezes, apenas aos aspectos característicos das deficiências, como foi encontrado na fala dos participantes desta pesquisa. Estamos convencidos de que a formação profissional deve ser repensada na sua gênese. Reformular currículos, “reformatar” os “reformadores” (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2010).

Não há fórmulas mágicas ou receitas para a inclusão, em como planejar de forma fechada para inclusão. É preciso repensar não em uma mudança de conceitos, mas na mudança de nossa representação e atitude principalmente em relação à diferença. Todos somos diferentes sim e por isso precisamos constantemente estar em busca de soluções para os desafios do cotidiano e para os novos desafios que certamente se apresentarão ao longo do caminho.

Dentre essas soluções e desafios, considerando que o ambiente educacional pode propiciar meios para viabilizar e facilitar o processo de inclusão, no caso específico da Educação Física escolar, caberia a Educação Física Adaptada ou a Atividade Motora Adaptada ampliar seu campo de atuação para ‘o fazer pedagógico’ no ambiente escolar e por sua vez a Educação Física Escolar deve bater à porta da Educação Física Adaptada e discutir suas relações no sentido de estabelecerem uma maior aproximação e interlocução na perspectiva de produção e transferência de conhecimentos ‘no’ e para ‘o’ campo pedagógico que seja capaz de subsidiar

teórica e metodologicamente os procedimentos e estratégias de ambas, assim como a formação de futuros professores.

Este olhar está considerando que a Educação Física Adaptada é uma disciplina presente nos currículos dos cursos de formação em Educação Física tanto de Licenciatura como de Bacharelado e que, portanto, por seus conteúdos e abordagem pode contribuir de forma mais sistemática e efetiva não só em relação às pessoas em condição de deficiência, mas também àquelas outras pessoas que fogem ao padrão de corpo ou desempenho estipulado e sem deficiência aparente, que ficam excluídas, ou à ‘margem da quadra’, principalmente ao longo dos anos de escolarização.

Certamente que apenas colocar os conteúdos da Educação Física Adaptada como parte constituinte do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas ou nos currículos dos cursos de formação, inserindo-os nas disciplinas de caráter pedagógico, não seria condição suficiente para assegurar a inclusão e a participação de todos, entretanto este tipo de abordagem requer do professor, no mínimo, reflexões sobre determinados temas relativos às demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais, podendo levá-lo a repensar, a estabelecer relações, a redimensionar questões como variação e adaptação de recursos pedagógicos, estratégias de ensino, diversificação de conteúdos, articulação tempo-espço para aprendizagem, diferenças de habilidade e desempenho, entre outras ações, considerações e atitudes que orientam, ou pelo menos deveriam orientar as práticas pedagógicas.

Com base no contexto com o qual dialogamos até aqui, entendemos que não precisamos de novas propostas no âmbito da Educação Física escolar, embora elas sejam possíveis, mas para que essas propostas e possibilidades existentes se consolidem faz-se necessário um maior comprometimento na realização de estudos que se aproximem da realidade dos professores, do chão da escola.

Estas medidas fazem parte de uma reforma ainda mais ampla ‘da’ e ‘na’ educação assim como ‘da’ e ‘na’ própria sociedade, que requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com aporte financeiro adequado. Necessita de um esforço eficaz envolvendo informação e campanhas públicas para combater o preconceito e criar atitudes devidamente positivas, assim como um programa extensivo, permanente e continuado de orientação, treinamento, formação, atualização e especialização profissional.

Na medida em que vamos nos apropriando e aprofundando neste contexto também vamos entendendo que inclusão significa uma transformação ‘na’ e ‘da’ sociedade e por consequência ‘na’ e ‘da’ educação. Em outras palavras, essa transformação é interdependente e pode influenciar direta e efetivamente na relação entendimento-atendimento.

Quanto ao interior da Instituição Escola, para que a inclusão se efetive, no sentido de atender os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais no ensino regular/comum, o ambiente escolar precisará repensar seu currículo, estrutura arquitetônica, sua organização, organização didático pedagógica, ousar e produzir novas práticas e formas de trabalho inclusivas, objetivando a adoção de um sistema mais flexível e adaptativo, levando-se em consideração as diferenças e individualidades de todos aqueles que para lá se dirigem e se encontram.

Finalmente, convém ressaltar que os resultados aqui apresentados devem ser utilizados como parâmetros para reflexão em prol de uma proposta de Educação Física para todos, tendo em vista que o “estado da arte” talvez não permita propor uma vertente de intervenção, mas se orientar pelo que já foi desenvolvido em busca de uma interface, de um maior e efetivo diálogo entre a Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar procurando reduzir seus equívocos e distorções.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. C. et al. **Jogos esportes e exercício para o deficiente**. Barueri: Manole, 1985.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M., PORTER, G., WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas** (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997

AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula**: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998

AFONSO, C. M. S.; MUNSTER, M de A. van. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar. In: **II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, 2008, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p.61-107. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/eefe.htm?p=artigos> Acesso em: 12 jul. 2011

ANJOS, P. H.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores**: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdfs/inclusion_punto_vista_profesores.pdf Acesso em: 27 abr. 2012

ANJOS, P. H. **O conceito de inclusão nas falas de professores**: deslizamentos de sentidos presentes no discurso. Trabalho apresentado no XIX Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, João Pessoa – PB, 2009. Disponível em: http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/hildete_faced_3.pdf Acesso em: 12 maio 2012

ALMEIDA, P. C. O. **Desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 11, n. 106, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm> - acesso em: 01 maio 2012

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência e em companhia de Hércules**, S.P., Hobe editorial, 1995

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Reconhecimento da diversidade humana na escola**: essência da escola inclusiva. Conferência. Texto digitado. UNESP-Bauru. Bauru, SP, 2006

_____. **Programa de Educação Inclusiva**: Direito à diversidade. A Fundamentação Filosófica. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão**: políticas públicas e universidade. Conferencia. Texto digitado. Unesp-Bauru. Bauru, SP, 2003. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc>. Acesso em: 23 ago. 2011.

_____. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº 21, pp. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001.

ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**: origem institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Indesp, 1998

_____. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999

_____. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: **Desafiando as diferenças**. Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas. São Carlos, 2003.

_____. **Ações e Reações na Construção do Desporto Adaptado no Brasil**. Tese (Livre Docência em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação Física – FEF, Campinas, 2007.

ARAÚJO, P. F., CARVALHO, C. L., SILVA, R. F., SALERNO, M. B. **A Inclusão Escolar e as Convivências Diante das Diferentes Realidades**. Palestra (texto) Encontro de professores. Prefeitura Municipal de Franca. Franca-SP., 2011

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.11, abr. 2001.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. **Grupo Focal. Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico**. Cogitare Enfermagem: Revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPR, Curitiba, v.9, n. 1, p. 9-14, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Cogitareenfermagem/2004/vol9/no1/1.pdf> Acesso em: 21 maio 2012

ASSIS, O. Q. POZZOLI, L. **Pessoa portadora de deficiência**: direitos e garantias. 2.ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005

AZEVEDO, J. **Diversificar**: Um Risco e uma Urgência. Noesis, mar./jun., 1996

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, A. M. de; DARIDO, S. C. **Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos**. Rev. bras. Educ. Fís. Esp. [online]. 2009, vol.23, n.1, pp. 61-75. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807 Acesso em: 23 jun. 2012

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BERNARDES, J. L. P. **Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular**. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003. 107p.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

BETTI, I. R.; BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. **Perspectivas da Educação Física e Esportes**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. Motriz, v. 2, n. 1, p. 10-5, 1996.

BETTI M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Ano 1, n 1, p. 73-81, 2002

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: Meira, M. E. e Antunes, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

BOLOGNA, J. E. **O Olhar e a Época: oportunidades educacionais na relação família-escola**. Palestra proferida em 26.10.2004. Disponível em: <http://www.lourencocastanho.com.br/bologna.htm> Acesso em: 11 mar. 2005.

BOURDIEU, P.. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, V.. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Caderno Cede**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

BRACHT, V A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...”mente”**. 25ª ed. Campinas: SP: Papirus, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura.** Brasília, 1971. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura** (1975/1979). Brasília: 1976. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25140. Acesso em: 12 nov. 2011

_____. **Carta Internacional da Educação Física e Desporto.** Ministério da Educação Física e Desportos. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desporto, 1979, ano 11, n. 41, abr./jun. 1979.

_____. **Constituição Federal.** Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Plano Nacional de Educação Especial.** (PENE) Brasília, 1994.

_____. **Educação especial no Brasil: síntese histórica.** Brasília. Contrato MEC-SESPE/FGV-IESAE nº 1/88, 1998

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 08 de dezembro de 1994.** Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf Acesso em: 8 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN,** nº. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares, estratégias**

para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: educação física**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer CNE/CEB n.º 17 de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, abril de 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**, Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Assessoria de Comunicação Social. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16527: cresce-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid= Acesso em: 12 mai. 2011.

BRASIL, A. S. **Política de inclusão escolar e Educação Física: uma abordagem Antropológica.** GT3: Movimentos sociais urbanos e o socialismo no século XXI. [2000?] Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/alinesilvabrazil.pdf>. Acesso em: 21 maio 2011

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4º ed. Brasília: MEC, Secretaria Especial de Educação, 2006

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira.** São Paulo: EDUC, 1993

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999, p.7-23

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales.** Málaga: Aljibe, 1995.

CAMISÃO, I. F. F. **Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais** (Dissertação de mestrado). Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941> Acesso em 27 out. 2011

CAMPOS, L. A. S. **Os caminhos e descaminhos da Educação Física Escolar: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente.** Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2004

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

CARMO; A. A. do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina.** Brasília: Secretária de Desportos, 1991.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II.** Londrina: UEL, 2001. p. 91-112

CARMO, S. M. do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo**, 2002. disponível em: <http://www.deficiente.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=423>. Acesso em: 23 set. 2010.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Integração e inclusão: do que estamos falando?. In: **Salto para o futuro: tendências atuais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Uberlândia: [s.e.], 1997.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. **Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola**. SEED/MEC: Revista integração. Edição especial, p: 26-30, 2002

CINTRA, F G. **A Equidade como Instrumento de Integração de Lacunas no Direito Civil Brasileiro**. Monografia (especialização) Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de Franca, 2003. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/15133>. Acesso em: 01 jul. 2011

CHICON, J. F. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F ., SÁ, M. G. C. S. **Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana**. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, janeiro/março, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12382>. Acesso em: 22 abr. 2012

CRUZ, G. C. **Formação Continuada de Professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**, Tese (doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas – SP: Faculdade de Educação Física, 2005.

CRUZ, G. C.; PIMENTEL, E. S.; BASSO, L. **A formação profissional do professor de Educação Física diante das necessidades educativas especiais de pessoas portadoras de paralisia cerebral**. SEED/MEC, Revista Integração. Edição especial, p. 39-41, 2002.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997

DAMICO, J. **Corpo a corpo com as jovens**: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, 2006.

DARIDO, S.C. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física**, Motriz, v.1, n.2 p.124-128, 1995

_____, **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999

DARIDO, S.C. et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. Revista Paulista de Educação Física, v. 15, n. 1, p. 17-30, 2001a.

_____, S.C. **Os conteúdos da Educação Física escolar**: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física escolar. UFF, v.2, n.1, p. 5-25, 2001b.

_____. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____, **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S.C, SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola In: **Educação física na escola**: implicações para prática pedagógica. DARIDO, S.C., RANGEL, I.C.A. (Coord.), coleção Educação Física no Ensino Superior Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 01-23

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C.. **A Educação física na escola**, Coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005..

DAÓLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998

_____, Da cultura do corpo. In: **Educação Física escolar**: ser...ou não ter? PÍCOLLO, V.L.N. (Org.), Campinas, SP: Papirus, 1995

_____, **A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola**: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.2, n.15, p.181-186, 1994

DELOURS, J. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 05 maio 2012.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, 1997

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FELGUEIRAS, I. **As crianças com NEE: como as educar?** Revista Inovação, vol. 7, nº 1, 1994.

FERRAZ, O.L. MACEDO, L de. **Reflexão de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional**. Revista Paulista de Educação Física v.15 n.1 p. 83-102, 2001

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**, novo Aurélio sec xxi, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 3.ed., 1999

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolandia - SP**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas-SP., 2011

FLORENCE, R. B. P. **A Educação Física na rede pública no município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002

FONSECA, V. da, **Educação Especial - programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas., 1995

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993

FRANCA, C. C. **Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004, 265p.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. **Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio**, 2009. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>, Acesso em: 06 maio 2012.

- FREIRE, J.B.. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.
- FREITAS S. N., CASTRO, S. F. **Representação social e educação especial**: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular; 2004. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 29 maio 2012
- GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC., 2004
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIL, M. **Acessibilidade, Inclusão Social e Desenho Universal**: Tudo a Ver. 2006 Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil>. Acesso em: 26 ago. 2011
- GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24, p.21-27, 2002.
- GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em: 30 jun. 2011
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S.. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2006, Caxambu, Anais. Caxambu: 2006. 1 CD-ROM.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001
- GOMES, C.; REY, F.L.G. **Inclusão escolar**: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. Revista Psicologia: ciência e profissão, v.27 n.3 Brasília set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414989320070003&lng=pt&nrm=is. Acesso em 21 dez. 2011
- GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar**: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese (Doutorado em Psicologia) Psicologia do Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2010. 222p

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000

GOZZI, M.; RUY, M. P. **Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física.** Movimento e Percepção, São Paulo, v. 9, n. 13, p. 360 – 377, out. 2008.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007a.

GUGEL, M. A.; COSTA FILHO W. M. DA; RIBEIRO, L. L. G. (org.). **Deficiência no Brasil : uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência -** Florianópolis : Obra Jurídica, 2007b.

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOEPLER, L. T. **Professor de Educação Infantil e a criança com deficiência:** mediações que se estabelecem no contexto imediato. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP, Araraquara, 2007.

HORTOLÂNDIA. **Portal da Cidade de Hortolândia.** Cidadão. Educação. Disponível em: <<http://www.hortolandia.sp.gov.br/wps/portal/2011/servicoscidadao>>. Acesso em: 08 jun. 2011

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S., **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004

_____, **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil,** 2 ed. Campians, Autores Associados, 1992

JUSEVICIUS, V. C. C. **Inclusão Escolar e alunos com necessidades educacionais especiais:** fala de professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2002. 110p.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

KRUG, D. F. **Metodologia do Ensino Educação Física: o Spectrum de Estilos de Ensino de Muska Mosston e Uma Nova... Visão!** Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.

KRUG, H. N. **A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar.** Cadernos, n° 19, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a3.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2001

LADEIRA, M.F.T., **Linguagem e suas possibilidades na educação física escolar.** Dissertação (mestrado em Educação Física) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 2006.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEBRES, C. A. D.; ROCHA FERREIRA, J. P. L.; CAMPOS, M. J. **Atitudes dos professores de educação física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares,** RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:null:10316/14281>. Acesso em: 03 maio 2012

LEONARDO, N. S. T. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v 12 n 2 Julho/Dezembro/2008, p. 431-440. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>. Acesso em: 23 abr.2012

LIBÂNIO, J. C.. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, M. L. P. Atitudes. In J. Vala & M.B. Monteiro (orgs), **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., 1993.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. **Políticas nacionais para educação das pessoas com deficiência.** V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG. , 2009. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011

LIMA, C. **(Des)inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Portugal, 2008

LIPP, M. (Org.). **O estress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as ultimas conferencias de Lurira**. Porto Alegre: Artes Médica, 1986

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógicos**. Porto Alegre RS: Artimed, 2005

MACIEL, C. E. **Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009

MANIFESTAÇÃO de jogos. In: **Jogo, corpo e escola: Esporte escolar - especialização**. Brasília: Ministério do Esporte, 2004. v. 3, p. 134-140. (Segundo Tempo. Capacitação Continuada) Disponível em: <http://www.linkedesign.com.br/ead/segundotempo/mod03/4.3.0.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012

MANTOAN, M. T. E.; et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Senac, 1997.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar** In: LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E.C.P. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**, Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/MaraRubiaRodriguesMartins.pdf>. Acesso em: 01 maio 2012

MARZINEK, A. A **Motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. Disponível em: <http://www.ucb.br/Mestradoef/Dissertacoes/2004/Adriano>> Acesso em: 3 maio 212.

MATTOS, M. G. de; ROSSETO JUNIOR, A. J.; BLECHER, S., **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física**. São Paulo: Phorte, 2004

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil: histórico e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Alunos Especiais**. Educação On Line, São Paulo: 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso: em: 12 nov. 2011.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24 / 2002.

_____. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

MICHELS, M. H. **Gestão, Formação docente e Inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em 22 abr. 2012

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREJON, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. São Carlos: UFSCar, 2001.

MOSSTON, M. **Teaching physical education**. Columbus, C.E. Merril Books, 1966.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva: princípios e representações**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo-SP., 2007

NOVAES, M. H. Convivendo em Novos Espaços e Tempo Educativos. In: Guzzo, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. São Paulo: Alínea, 2002, pp.91-102.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, C. B. **Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da educação física escolar**. **Lecturas: Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires: oct, 2004,v.10,n.77 disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd77/midia.htm> Acesso em: 12 dez. 2011

OLIVEIRA, E. S., MARTINS, L. A. R. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5696/4708>. Acesso em: 01 maio 2012

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OMS - Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) - **Conferência Sanitária Pan-Americana**, Washington, 1990

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 09 ago. 2010.

_____. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**, Paris, 1981 Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 09 ago. 2010.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de et al (Org). **Inclusões, práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa**. Porto Alegre : Mediação, 2007.

PAES, R. R., **Educação Física Escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, 1996

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p.7-10.

_____, **Possibilidades na diferença**: o processo de inclusão, de todos nós. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Revista Integração. Ano 14, Edição Especial, 2002

PIERUCCI, A. F.. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999

PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.) **Educação Física escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da Superstição à Ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

POÇAS, R. M. D. **Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Deficiência**. RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2009. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:null:10316/12006> Acesso em 25 abr. 2012

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, p.125-152, 2003.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RANGEL-BETTI, I.C.R. **O prazer em aulas de educação física escolar**: a perspectiva discente. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1992

RANGEL-BETTI, I.C.R. **Educação Física e o Ensino Médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional, Revista Motriz, Jan-Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 23-31

RESENDE, H. G. Necessidade da educação motora na escola. In: De MARCO A. (Org.), **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papyrus, 1995a

_____, **Princípios gerais de ação didático pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar**. Motus Corporis, n 4, p. 4-15, 1995b

RODRIGUES, J. L. **A Educação Física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência**. Campinas: Unicamp. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Física, 1991.

_____. **A formação da pessoa portadora de deficiência mental e sua transição para a “vida adulta”**. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado – Faculdade de Educação Física, 1997.

_____. **Como olhar para as diferenças**. Palestra. Centro Univeristário Do Norte Paulista. UNORP, São José do Rio Preto, 2005.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2003. p. 300-317.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D.(Org). **Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p.63-69.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formar professores de educação física numa perspectiva inclusiva**. Texto ainda não publicado, 2010

RODRIGUES H. A. de; DARIDO, S. C. **Conteúdos na Educação Física escolar**: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. EFDeportes.com, Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 96 – Mayo, 2006

ROSADAS, S. C. **Educação física especial**: fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensório-motores em deficientes. Rio de Janeiro: O livro médico, 1984.

SALERNO, M. B., ARAUJO, P. F. **Interação nas aulas de Educação Física: a construção de um novo conviver.** EFDeportes.com Revista Digital. Buenos Aires - Año 11 - N° 102 - Noviembre de 2006 disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd102/interac.htm> Acesso em: 26 abr. 2011

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: validação de instrumento.** Dissertação (mestrado) Unicamp. Faculdade de Educação Física, 2009

SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P.F. **Formação profissional em educação física: questionamentos sobre inclusão educacional.** 2011. (no prelo).

SANCHES JUNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares.** 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.** Rio Claro Universidade Estadual Paulista, Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, 2003

SANT'ANA, F. M. A. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005

SANTOS, R. M., DUQUE, L. F. **Evasão na aula de Educação Física: fatores que interferem na participação do aluno,** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 149, Outubro de 2010 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd149/evasao-na-aula-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 24 abr. 2012

SANTOS, R. S. dos; MATOS, T. S. S. **A Relação Entre Tendência e Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – v. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHENEIDER, M. B. D. **Subsídios para atuação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo.** 2003. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp. Acesso em: 02 maio 2012.

SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P. F. **Inclusão e Educação Física Escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade.** Revista Movimento e Percepção, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 2, 2003.

SEABRA JR, L.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; ALMEIDA, J. J. G.; **Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Revista Digital, Buenos Aires, ano 10, n. 73, jun. 2004. Acesso em: 25 jul. 2011.

SEABRA JR.; L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006.

SEAMAN, J. A.; De PAUW, K. **The new adapted physical education**: a developmental approach. Polo Alto: Mayfield, 1982.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – HORTOLÂNDIA. **Apresentação de Workshop**. Material impresso cedido pela Coordenação de Inclusão. 2011.

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. **Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. In: SKLIAR, C. (org.) Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, p. 07-20, 2000.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. RODRIGUES D. (org.). – São Paulo: Summus, 2006. p.16-33.

SHIGUNOV, V. **Metodologia e estilos de atuação dos professores de educação física**. Revista da Educação Física/UEM. v. 8, n. 1, p. 29-36, 1997.

SHIMAZAKI, E. M. **Alfabetização e letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação: Universidade De São Paulo, 2006.

SHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, R. F.; **Psicologia, Teoria, Investigação e Prática**. VOLUME 11 NÚMERO 2, 2006.

SILVA, R. de F. da. **A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada**: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP. 2005.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; DUARTE, E. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 10, n. 69, fev. 2004a. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, R. F., **Atividade Motora Adaptada**: o conhecimento produzido nos programas stricto sensu em Educação Física no Brasil. Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Física: Campinas, São Paulo, 2009.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada** : A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo : CEDAS, 1986

SILVA, J. R. S. de; ASSIS, S. M. B. de, **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento**. CCBS. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Mackenzie. São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A educação física na educação especial**. In: **Revista Digital Lecturas, Educación Física y Deportes**. Año11, n°104, ener. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> . Acesso em: 20 maio. 2011.

SOARES, C.L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992

SOARES, C.L, A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. MOREIRA, W. (Org.) Campinas: Papirus, 2001. p. 211-224

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUSA, E.S., VAGO, T.M., MENDES, C.L. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. **Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs**: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.) Ijuí: Sedigraf, 1997 p. 63-74

SOUZA-JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C.. **Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de educação física**. Revista Motriz, Rio Claro. v. 9. n. 3. p.143-151, set/dez. 2003.

TANI, G. et al. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TAFFAREL, C. N. J. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TAFFAREL, C.N.Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. **Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCNs**: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.) Ijuí: Sedigraf, 1997 p. 75- 86

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

TAVARES, M.C.G.C.F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo** (educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna). São Paulo: Ática, 1998.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. SP, 2004.

_____. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TEIXEIRA, E. , MENDES, E. G. **Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas**. IV congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação especial: Londrina, PR, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/311.htm>. Acesso em: 01 maio 2012

TIGRE, A. B.; TEIXEIRA, E. **Diferenças**: um olhar da psicanálise. Leituras compartilhadas. Leitura ampla: a construção do olhar. Rio de Janeiro: Leia Brasil, v.5, 2005, p.181-2. Fascículo especial.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987

UNIFESP. Departamento de Oftalmologia da Universidade Federal de São Paulo, disponível em: <http://www.unifesp.br/doftalmo/index.htm> Acesso em: 28 abr. 2012

VAN MUNSTER, M. A. **Atividades recreativas e deficiência**: perspectivas para a inclusão. Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

VERDUGO, M. Evaluación y Clasificación. In VERDUGO, M. (Org.) **Evaluación Curricular**: Una Guía para la Intervención Psicopedagógica (p.145-170) Madrid: Siglo XXI Editores, 1994

VERDUGO, M., JERANO, C. & ARIAS, B. Actitudes Sociais y profesionales Hacia lãs Personas con Discapacidad: Estrategias de evaluación e Intervención. In Verdugo, M. (dir.) **Personas com Discapacidad** (pp.79-143). Madrid: Sigli XXI Editores, 1995.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed.São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, F. D.; PEREIRA, M. do C. “**Se Houvera quem me ensinara...**” – A Educação de pessoas com Deficiência Mental. 2º ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, Lda : Setembro, 2003.

VITALINO CR. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rev Bras Educ Espec. 2007;13(3):399-414.

VIZIM, M. **A representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

VIZIM, M. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: os desafios das políticas públicas** Monografia (Especialização Lato-sensu). Universidade Estadual de Maringá-PR, 2011.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. **Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, ano3, n.3, p.63-76, 2004.

UNESCO. **Inclusive Education: The Way of the Future**”, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>). Acesso em 19 jul. 2011,

_____. **DECLARAÇÃO DE CUENCA** – UNESCO. Equador, 1981. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011

_____, **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem, Tailândia, 1990 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011

_____. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em 12 jul. 2011

_____. **CONVENÇÃO DE GUATEMALA** - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: UNESCO, 1999 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em 11 jul. 2011

_____; OREALC. **DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO.** Montreal, Canada, UNESCO, 2001 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 11 maio 2011

_____. **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: um desafio & uma visão.** Documento Conceptual. Paris, 2003. Disponível em: http://issuu.com/jbarbo00/docs/inclus_o-desafio-unesco Acesso em 17 jul. 2011

_____. **Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores Políticos.** Paris: UNESCO, 2009a. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports>. Acesso em 15/9/2011

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**, Paris: UNESCO, 2009b Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports>. Acesso em 5 out. 2011

WERNER, T. L. **Qualificações Gerais e Específicas para atuação do professor de Educação Física junto às pessoas portadoras de deficiência.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul, SP: v. 7, n. 2, p. 35, 1993.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Portugal: Edições Asa, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Questionário Docente

1.a Nome: _____

1.b Idade: _____

1.c Profissão: _____

1.e Endereço: _____

2. Formação

2.a Graduação: _____ Ano: _____

2.a.a. cursou alguma disciplina referente à pessoa com necessidade educacional especial? () Sim () Não

2.b Instituição: _____

2.c Pós-Graduação

2.c.a. Especialização em: _____ Área: _____ Ano: _____

Instituição: _____

2.c.b. Mestrado em: _____ Área: _____ Ano: _____

Instituição: _____

2.c.c. Doutorado em: _____ Área: _____ Ano: _____

Instituição: _____

2.c.d. Outros cursos de Aperfeiçoamento, Congressos e atualizações:

_____ Área: _____ Ano: _____

3. Atuação Profissional

3.a. Na Rede Regular de Ensino Público () Sim () Não Tempo: _____

3.b. Na Rede Regular de Ensino Privado () Sim () Não Tempo: _____

3.c. Na Educação Especial () Sim () Não Tempo: _____

ANEXO B

QUESTÕES METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas questões “a” até “c” abaixo, tendo como referência uma escala de 1 a 5, marque no parêntesis, 1 para frequentemente utilizado e 5 para raramente utilizado.

a) Quanto ao método/estilo de ensino, qual dos estilos relacionados abaixo é mais utilizado na sua aula?

- () Método diretivo/Comando – O professor por meio de atividades dirigidas/tarefas, conduz as atividades durante a aula, determinando aos alunos o início e o fim das mesmas bem como a maneira de executá-las
- () Descoberta dirigida/exploratória – O professor, por meio de tarefas/desafios/sugestões dos alunos propõe as atividades, levando-os a explorar e descobrir diferentes formas de executá-las
- () Atividades livres – O professor, por meio de sugestões ou atividades e materiais escolhidos pelos próprios alunos, observa o desenvolvimento da aula, intervindo somente quando solicitado ou por necessidade.

b) Quais conteúdos você desenvolve na sua aula?

- () Jogos e brincadeiras de rua
- () Jogos Pré-desportivos
- () Esporte/jogo formal (regras institucionalizadas)
- () Ginástica
- () Dança
- () Luta
- () Outros

c) Quanto a sua ação pedagógica, ainda pensando na escala proposta acima, você diria que:

- () Favorece a aprendizagem dos alunos dando oportunidades, adaptando atividades para que todos tenham acesso à participação e possibilidades de sucesso na aula?
- () Orienta a aprendizagem dos alunos, instruindo inicialmente, dando feedback durante ou após a atividade.
- () Estimula a participação dos alunos, incentivando, envolvendo-se, sendo acessível aos alunos, antes e ou durante as atividades?
- () Disponibiliza algum tempo de sua aula para transmitir conhecimentos teóricos sobre o tema da aula ou outros correlacionados.
- () Aborda temas transversais (cidadania, preconceito, ética, entre outros) na aula, criando ou aproveitando situações ocorridas na própria aula?

d) Das abordagens da Educação Física abaixo, assinale as que você reconhece e tem algum tipo de conhecimento.

- () Psicomotricidade
- () Desenvolvimentista
- () Construtivista
- () Sistêmica
- () Crítico superadora
- () Plural
- () Crítico Emancipatória
- () Estudos da Saúde.
- () Parâmetros curriculares nacionais
- () Educação Física Adaptada

ANEXO C

GUIA DE TEMAS (ROTEIRO) PARA GRUPO DE FOCO

1. QUAL SEU SENTIMENTO, SUA ATITUDE FRENTE À INCLUSÃO NA ESCOLA.
2. QUEM É O ALUNO A SER INCLUÍDO NA ESCOLA?
3. PENSANDO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, O QUE É NECESSÁRIO PARA O ALUNO SER INCLUÍDO NA AULA DE EFE?
4. PENSANDO NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA GERAL E ATUAL O QUE VOCÊ PRECISA PARA ATUAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAS PELO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO?

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa.

Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa podendo os resultados serem divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Título da Pesquisa: **Educação Física e Inclusão Educacional: entender para atender**

Responsável pela pesquisa: Luiz Seabra Júnior

Ao observarmos os apontamentos e orientações advindas das organizações internacionais, e principalmente da legislação brasileira, no que se refere a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais ou não no ensino regular, na perspectiva de uma escola para todos, percebe-se que esse é um campo aberto e que ainda requer muitas reflexões e intervenções.

A partir deste cenário o objetivos do presente estudo é identificar quais os princípios e metodologias/estratégias de ensino norteiam a prática pedagógica dos professores nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, no que se refere a uma inclusiva; Identificar as representações que os professores de educação física têm acerca da inclusão e desta com a educação física na escola;.Identificar as necessidades do professor em relação ao atendimento da pessoa em condição de deficiência no ensino regular.

Para obtenção desses dados será realizada entrevista com os professores das escolas municipais do Município de Hortolandia do ensino fundamental. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro. A participação não envolve gastos. Não estão previstos riscos ou desconfortos nesta pesquisa.

O pesquisador se compromete a oferecer esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia do estudo, sanando eventuais dúvidas. Segue ainda o contato do Comitê de Ética em pesquisa – UNICAMP para dúvidas, denúncias ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Telefone: (19) 3521-8936. E-mail: cep@fcm.unicamp.br. Endereço: R. Tessália Vieira de Camargo, 126, Caixa Postal 6111, CEP: 13083-887 Campinas-SP.

Eu, _____, portador do RG _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa mencionada acima e autorizo a publicação dos dados coletados somente para fins de pesquisa. Declaro ainda que recebi explicações sobre todo o processo e que todo tipo de dúvida foi esclarecido.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do pesquisador: Ms. Luiz Seabra Júnior – telefone:

Hortolândia, ____/____/____.