

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS- GRADUAÇÃO - MESTRADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA – SP E
O PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS:
DO DIREITO AO ALCANCE**

Rachel Barbosa Poltronieri Florence

Campinas - SP
2002

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

F662e Florence, Rachel Barbosa Poltronieri
A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance / Rachel Barbosa Poltronieri Florence. – Campinas: [s.n], 2002.

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

1. Legislação. 2. Educação. 3. Educação Especial. 4. Educação Física. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS- GRADUAÇÃO - MESTRADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO DA BOA VISTA – SP E O PORTADOR DE
NECESSIDADES ESPECIAIS: DO DIREITO AO ALCANCE**

**Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Rachel
Barbosa Poltronieri Florence, na Área de
Estudos da Atividade Física , Adaptação e
Saúde e aprovada pela Comissão Julgadora em
dezembro de 2002.**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Data: 06/12/2002

Campinas - SP
2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS- GRADUAÇÃO - MESTRADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO DA BOA VISTA – SP E O PORTADOR DE
NECESSIDADES ESPECIAIS: DO DIREITO AO ALCANCE**

APROVADA POR:

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo (Orientador)

Profa. Dra. Ana Isabel F. Ferreira (Titular)

Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka (Titular)

Prof. Dr. José Luiz Rodrigues (Suplente)

Campinas - SP
2002

“ Há homens que lutam um dia e são
bons.
Há homens que lutam muitos dias e são
melhores.
Há homens que lutam muitos anos e são
muito bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são imprescindíveis.”

Bertold Brecht

Dedico aos meus pais, Antonio Carlos e Maria José, pelo amor incondicional que sempre recebi, tornando-me tudo o que sou...

Aos meus irmãos, Cláudia e Fábio, pelo carinho dedicado...

Ao meu marido, João Carlos, pelo companheirismo e compreensão, durante a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Certa vez li que ...

“Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou).

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

(Paulo Freire)

Portanto, para que pudesse realizar o sonho deste trabalho, e tornar-me uma *professora assim, como sou*; os meus agradecimentos especiais:

Ao professor orientador Dr. Paulo Ferreira de Araújo, por acreditar na minha capacidade, respeitando minhas dificuldades, apoiando-me em todos os momentos; desta forma, tornando possível a realização deste trabalho, e com ele, todas as minhas aspirações. Minha gratidão, admiração e amizade...;

Às professoras Dr.as. Ana Isabel F. Ferreira e Rute Estanislava Tolocka, pela generosidade das orientações e das palavras que, repletas de tanta sabedoria, permearam os caminhos deste trabalho, muito obrigada!

Aos professores João Ciaco Neto, Luiz Antonio de Souza, Sérgio Nassar, Célia (secretária), demais **professores, funcionários e alunos da FAE**, pois sem a organização destes, não seria possível a minha ausência...;

A todos os professores, coordenadores, diretores e funcionários das Escolas Públicas Estaduais e Municipais, que gentilmente colaboraram para a coleta de dados, fundamental para a realização deste trabalho...;

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, pela atenção e carinho que sempre recebi...;

À minha madrinha “Tia Cida” pelas preces e zelo...;

À minha prima Vera Lúcia, pelo carinho e preocupação...;

Ao Bruno, Luiza e Fausto pela atenção e paciência nas minhas horas difíceis...;

À minha cunhada, **Cléa Áurea**, pelas horas de otimismo...;

À minha amiga **Inês** pelas conversas durante os cafés...;

E a todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram , minha gratidão sincera...;

À Deus, pela oportunidade de viver.

FLORENCE, R. B. P. A Educação Física na Rede Pública do Município de São João da Boa Vista-SP e o Portador de Necessidades Especiais: do Direito ao Alcance. Campinas, 2002, pp..., dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.

RESUMO

Considerar a diversidade presente entre os alunos nas instituições escolares da rede municipal e estadual de ensino do município de São João da Boa Vista-SP requer procedimentos que nos remetam à flexibilidade e dinamismo nos currículos, compromisso e responsabilidade dos professores, cooperação dos pais e apoio da comunidade de forma a atender efetivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mediante o atual processo inclusivo, como forma a colaborar para um melhor entendimento sobre o assunto, o presente estudo retoma enquanto revisão da literatura, a Legislação Educacional Brasileira, destacando-se as Constituições do Brasil, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos nacionais e internacionais referentes ao desenvolvimento da educação, educação especial e educação física. Como recurso metodológico para este estudo, para contemplar a prática da educação física face à inclusão nas escolas, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo *estudo de caso*, com a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores de educação física que atuam junto a estes alunos especiais na rede regular. Como amostra para a coleta de dados, delimitou-se o Ciclo I da etapa do ensino fundamental de escolas do município que incorporaram a inclusão em seu atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

FLORENCE, R. B. P. The Physical Education in São João da Boa Vista public chain Municipality and the Pupils Special Necessities: from the Right to the Reach. Campinas, 2002, pp..., a master's Physical Education Essay. Campinas State University, UNICAMP, 2002.

ABSTRACT

To consider the actual diversity among the pupils in school institutions of the municipal and state education in São João da Boa Vista city, it requires a conduct in order to take us to flexibility and dynamism in the curriculum, responsibility of the professor, cooperation of the parents and support to the community for taking care of the pupils special necessities education. By means of the current inclusive process, just to collaborate for a better agreement on the subject the present study revises Literature the Brazilian Educational Legislation and gives emphasis to Brazil Constitutions, Laws and Lines on National Directions and other referring documents to the development of education. As methodology resource for this study, to contemplate practical of the physical education in face to the inclusion in the schools, a qualitative research of the type case was carried through study, with the accomplishment of interviews half-structuralized with the professors of physical education who act together to those special pupils in the regular net. As a sample for the collection data, Cycle I of the basic education schools of the city was delimited and they incorporated the inclusion in its attendance of pupils with educational special necessities.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Identificação_____	66
QUADRO 2: Desenvolvimento_____	67
QUADRO 3: Atitudes_____	69
QUADRO 4: Identificação_____	73
QUADRO 5: Desenvolvimento_____	74
QUADRO 6: Atitudes_____	76

LISTA DE ANEXOS

QUADRO 1: Roteiro de Entrevista aplicado para Coleta de Dados_____	95
---	----

SUMÁRIO

Resumo_____	xv
Abstract_____	xvii
Introdução_____	1
 CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO DO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL	
_____	3
1. As Constituições do Brasil_____	3
1.1. Constituição Política do Império do Brasil_____	3
1.2. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891_____	6
1.3. Promulgação de 16 de julho de 1934 da Constituição da República_____	6
1.4. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937_____	7
1.5. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946_____	10
1.5.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61_____	11
1.6. Constituição do Brasil de 1967_____	14
1.6.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/91_____	17
1.7. Constituição da república Federativa do Brasil_____	19
1.7.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96_____	20
2. Ações em Prol de uma Educação Inclusiva_____	27
2.1. CENESP_____	27
2.2. CORDE_____	28
2.3. Declaração Mundial sobre Educação para Todos_____	28
2.4. A Declaração de Salamanca_____	29
2.5. Outros documentos internacionais_____	32
2.5.1. Carta para o Terceiro Milênio_____	32
2.5.2. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão_____	33
3. Definindo Integração e Inclusão_____	33
3.1. Benefícios para a sociedade_____	38
4. LDB 9394/96 – Capítulo V – Da Educação Especial_____	39
4.1. A Educação Física frente a LDB 9394/96_____	49

5. Os parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares_____	55
CAPÍTULO II – MATERIAIS E MÉTODOS_____	58
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS_____	63
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS _____	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	85
REFERÊNCIAS _____	88
ANEXOS _____	95

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva é um tema que vem despertando reflexões e polêmicas no campo educacional. Trata-se de abraçar a diversidade, o que implica em mudanças no modo convencional de pensar e agir em educação. Na proposta inclusiva, os olhares não são dirigidos às deficiências, mas sim ao aluno, como ser único.

Somente através de discussões democráticas é que os entendimentos educacionais são estabelecidos, carregando consigo o crescimento e dinamismo das atitudes dos principais envolvidos: comunidade, escola, pais e alunos.

É dentro deste universo escolar que se encontra a educação física como aliada ao desenvolvimento bio-psico-social do aluno. Foi estabelecida enquanto componente curricular obrigatório, assegurada pela atual Constituição do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no. 9394/96.

O aspecto primordial desta pesquisa consistiu em relacionar a prática do professor de educação física frente ao processo inclusivo do município de São João da Boa Vista¹, localizado no estado de São Paulo, na encosta ocidental da Serra da Mantiqueira. Possui como municípios limítrofes: Aguaí, Águas da Prata, Espírito Santo do Pinhal, Santo Antonio do Jardim e Vargem Grande do Sul. Possui uma população de 78.303 habitantes, sendo 71.750 se resumem na população urbana e 5.636, na população rural.

De forma a pautar a investigação proposta por este estudo, realizou-se, no primeiro capítulo, uma análise das leis que compuseram e compõem a educação brasileira, focalizando-se a educação, educação especial e educação física. Trata-se de uma releitura com reflexões de diversos autores de forma a subsidiar discussões atuais.

O segundo capítulo se refere aos materiais e métodos da pesquisa e a apresentação dos resultados, que caracterizam a parte instrumental do trabalho. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da legislação brasileira, documentos nacionais e internacionais, busca via internet sobre educação, educação especial e educação física.

¹ Os dados referentes ao município foram fornecidos pelo Centro Cultural Pagu, do Departamento de Cultura de São João da Boa Vista-SP, através de dados do IBGE, de agosto de 2002.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo, que se caracterizou como uma pesquisa qualitativa do tipo *estudo de caso*, utilizando como técnica a entrevista semi-estruturada.

O universo da pesquisa foi delimitado através das escolas estaduais e municipais do município referentes ao ensino fundamental (Ciclo I e Ciclo II) e que recebem alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A escolha pela cidade de São João da Boa Vista justifica-se pelo fato de a autora participar, profissionalmente, dos processos de formação de professores da cidade os quais incidem, de forma direta, nesta faixa escolar escolhida.

No terceiro capítulo, foram explicitadas as discussões dos dados coletados de forma a contemplar as ações pretendidas através das legislações.

Na conclusão, nos propusemos a analisar os dados coletados junto às propostas das leis verificando que, no município de São João da Boa Vista, o processo de inclusão referente à educação física caminha de forma tímida e positiva; afinal, não se mudam atitudes de um dia para o outro.

CAPÍTULO I

A LEGISLAÇÃO DO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

A justificativa em estruturar uma discussão que nos remeta às legislações da educação, educação especial e educação física para a compreensão da estruturação do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro, é o objetivo maior a que se retrata este capítulo.

O ponto de partida para esta reflexão está convergido na igualdade dos direitos que estão assegurados a todos e, também, através das linhas inclusivas que se fazem presentes nos discursos atuais e, ainda, avaliando as ações do segmento do Governo Federal através das Constituições Brasileiras e de suas influências no direcionamento das construções das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao longo dos anos. A verificação do direito ao atendimento que esta população portadora de necessidades especiais tem e sua real efetivação, foi promovida inicialmente através de um estudo acerca das Constituições do Brasil e respectivas LDBs.

1. AS CONSTITUIÇÕES DO BRASIL

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, havia a necessidade de um desligamento dos laços que nos uniam a Portugal. Era preciso uma nova Constituição que trilhasse a Educação para a nacionalidade: oferecer ao povo uma cultura mais qualificada, desconectando-a de Portugal e combater o alto índice de analfabetismo (MARINHO, s/d).

1.1. Constituição Política do Império do Brasil

Em nossa história, tivemos inicialmente a Constituição Política do Império do Brasil que foi jurada a 25 de março de 1824 e que se referenciava ao ensino enquanto instrução

primária, gratuita e de direito dos cidadãos. Não era considerada como obrigatória, o que, de certa forma, desobrigava o estado a qualquer supervisão e responsabilidade.

Tal entendimento baseia-se através do Artigo 179 e respectivos incisos (CAMPANHOLE, 1999, p. 832 - 834) que dispunham:

Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios e Universidades aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras.

Com relação à educação física nos remeteremos às análises de Mendes (1996) para esclarecer por qual formação passou o professor que até então trabalhava com a educação física nas séries iniciais. A autora designa a data de 1835 até os dias atuais, dividindo-os em três períodos: no primeiro, o responsável por este componente curricular era o professor proveniente da Escola Normal; no segundo, quando surgem as primeiras Escolas Superiores de Educação Física e, no terceiro, como é atualmente, tanto o polivalente quanto o especialista atuam na educação física nas séries iniciais.

A data de 1835 justifica-se por ter sido o ano em que foi criada a primeira instituição de ensino para a formação de professores no Brasil.

A criação da primeira Escola Normal no Brasil se deu no período Imperial, 1835, na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro e era somente destinada às mulheres. Posteriormente, foram criadas as da Bahia, São Paulo e Minas Gerais.

Em 1851, a Reforma Couto Ferraz tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte.

Houve resistência por parte dos pais, pois estes estavam contrariados ao verem seus filhos participando de atividades que não eram consideradas como intelectuais.

Em relação aos meninos, a resistência era menor, pois a prática da ginástica era relacionada com as instituições militares. Mas, por outro lado, em relação às meninas, a resistência era tão grande que algumas chegaram a ser proibidas de participar (SOARES, 1994).

Em 1854, o Ministro do Império Luiz Couto Ferraz publicou oficialmente em razão da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, a ginástica como matéria a ser ministrada obrigatoriamente no primário e, no secundário, a dança.

Em 1874, encontramos a primeira semente da inserção da educação física ao ser incluída nos cursos das duas escolas Normais criadas no Município da Corte. Diferenciavam-se em escolas para meninos e meninas, nas quais influenciavam na escolha das atividades: para as meninas, a preocupação do corpo, a maternidade e as atividades manuais. Para os meninos, o trabalho intelectual, defesa da pátria, bom soldado, forte, cidadão sadio.

Em 1880, estabelecia-se a conservação na quinta série dos princípios gerais da educação física e os exercícios ginásticos nas demais séries.

No Brasil, estas inserções da Educação Física estavam vinculadas ao pensamento médico higienista, ou seja, à promoção da saúde, higiene mental e física, virtudes, moral e regeneração da raça.

Em 1882, final do Império, destaca-se o parecer Rui Barbosa, sobre o projeto 224-Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto no. 7.247 de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, na qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (SOARES, 1994).

Dentre as preocupações da expansão educacional destacava-se a educação física e a formação destes profissionais para atuar na área. Pouco se mudou mediante as propostas de Rui Barbosa, pois poucas foram as instituições de ensino que continuaram, mesmo porque o acesso às mesmas era somente a alguns privilegiados. Entre 1883 e 1885 ocorre a emissão de pareceres por membros da Assembléia Legislativa com o objetivo de qualificar a questão educacional, sendo a educação Física colocada ao lado da educação moral, ou seja, a idéia de que um corpo sendo saudável também leva a uma mente saudável.

“Em 1888, publicou-se um ‘Manual Teórico Prático de Ginástica Escola’, por Pedro Manoel Borges, com o objetivo de atender às escolas públicas, colégios, liceus, escolas normais e municipais” (MARINHO, s/d, p.164,).

Neste Manual, o autor explicita a importância da Educação Física, do berço até o indivíduo e cita uma série de procedimentos higiênicos a serem observados nas sessões.

Com Marinho(s/d) e Soares(1994) encontramos a análise da qual Rui Barbosa foi o precursor da idéia da obrigatoriedade da educação física nas escolas. Para ele, a ginástica não podia ficar fora da escola.

1.2 A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891

Promulgada a 24 de fevereiro de 1891 que a sucedeu, não se considerava o ensino como gratuito, mas que o mesmo deveria ser designado à igreja e nos locais públicos. A redação deste texto (CAMPANHOLE, 1999, p.768) estruturava-se da seguinte forma:

Título IV – Dos Cidadãos Brasileiros
Secção II – Declaração dos Direitos,
Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a segurança individual e a propriedade nos termos seguintes:
§2º. Todos são iguais perante a lei.
Referindo – se ao ensino nos remete que:
§6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

“Em 1929 houve criação do curso provisório de Educação Física, calcado nos moldes do Centro Militar de Educação Física” (MARINHO, s/d, p.173).

Em 1934 entrou em funcionamento a primeira Escola Civil de Educação Física no Brasil, no estado de São Paulo, sendo seu quadro docente composto por médicos e militares (MENDES, 1996).

1.3 Promulgação em 16 de julho de 1.934 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil

Observamos uma tímida mobilização do Estado em dividir a responsabilidade deste ensino junto à família, a conferir conforme Campanhole (1999, p.724):

Título V – Da Família, da Educação e da Cultura

Capítulo II – Da Educação e da Cultura

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite diferentes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Notamos também que a denominação utilizada como *ensino* passou a *educação*, o que significa um trabalho mais abrangente com os alunos.

De forma a abranger o território nacional, foi estabelecida através do Artigo 5º. Inciso XIV, “que fixava à União *traçar as diretrizes da educação nacional através do Art. 5º, Inciso XIV* (CAMPANHOLE, 1999, p. 684).

Para a efetivação deste processo, havia a necessidade do estabelecimento de diretrizes que orientassem os caminhos educacionais de forma nacional. Esta necessidade encontrava reforços no Artigo 150, Alínea a (CAMPANHOLE, 1999, p. 724) que pretendia “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”.

E também no Art.152 (CAMPANHOLE, 1999, p. 724 - 725), que:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição dos fundos especiais.

Foram as primeiras sementes que gerariam a implantação de um Sistema Nacional de Educação, posto que o referido Artigo 150, Alínea a, resultou na formação de um Plano Nacional de Educação, mas que, infelizmente, não foi possível sua viabilização, em razão de sua elaboração ter sido às vésperas do golpe militar que instituiu o Estado Novo (SAVIANI, 1998).

1.4 Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 10 de novembro de 1937

Foi decretada com um novo governo vigente considerado ditatorial. Na referida Constituição, não havia indicações em relação aos termos diretrizes e bases juntos.

Cabe aqui o esclarecimento de que fixar as bases e traçar diretrizes se constituíam como segue no Art. 15, Inciso IX (CAMPANHOLE, 1999, p. 598), como competência da União, “fixar as bases e determinar os quadros da Educação Nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Apesar de todo o repúdio ao sistema Estado novista caracterizado pelo domínio da ditadura militar, encontramos pela primeira vez sob a forma de lei o ensino como obrigatório e gratuito através do Artigo 130 (CAMPANHOLE, 1999, p. 622) que dispõe:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Outro aspecto relevante se traduz no termo *necessitados* que, naquele momento, referia-se àqueles considerados como menos abastados, menos favorecidos economicamente.

Encontramos nesta Constituição do Estado Novo, referências à Educação Física (CAMPANHOLE, 1999, p.622), nos seguintes artigos:

Art. 131

A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Art. 132

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover – lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-lo ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

É claro que tais dispositivos estavam de acordo com o modelo político e econômico presentes naquele contexto e que se caracterizavam pela industrialização e capacitação física (CASTELLANI FILHO, 1998).

Estes artigos intencionavam capacitar o indivíduo sob a forma de adestramento, ou seja, a preocupação em se produzir um corpo que fosse saudável e forte que servisse à defesa da nação. À Educação Física cabia o papel de disciplinadora dos homens, adestrando-os de forma a não permitir qualquer tipo de questionamento.

Durante o Estado Novo, de 1937 a 1945, com Gustavo Capanema ocupando o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, foram emitidos diversos decretos-lei que somente foram regulamentados após a queda de Vargas, apesar de terem conservado características deste período pois os mesmos foram gerados nesta época de Estado novista.

Foram as chamadas “Reformas Capanema” que determinavam como composição dos currículos dos cursos regentes de ensino primário e de formação de professores primários da Escola Normal, as disciplinas “Educação Física” e “Educação Física, recreação e jogos”, respectivamente (MENDES, 1996) .

Em 1939, tivemos a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil, com sede na cidade do Rio de Janeiro, sendo Capanema um dos responsáveis por esta criação (MENDES, 1996).

No período de 1937 a 1945, o Brasil viveu praticamente sem a Constituição, em razão do domínio do regime ditatorial.

Segundo Saviani (1998) e Mendes (1996), no ano de 1946 ocorre a queda deste sistema político, o Estado Novo, gerando uma reabertura política caracterizada pela atuação das forças democráticas, que até então não eram possíveis, proporcionando uma reorganização do campo político.

Este espaço aberto decorrente da referida abertura favoreceu os diversos partidos políticos que se reorganizaram e elegeram uma Assembléia Constituinte, que, por sua vez, estabeleceu uma outra Constituição.

É neste contexto que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4024/61, que garante legalmente o direito à educação a todos os cidadãos e a obrigatoriedade do ensino primário.

Neste período os cursos de formação de professores de educação física passaram para três anos (MENDES, 1996).

1.5 Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946

Esta nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 18 de setembro de 1946 e que presenciava no texto da mesma, um Título destinado somente à família, educação e cultura.

Permanece neste texto a utilização do termo educação empregado na Constituição de 1937, como podemos observar através do dispositivo (CAMPANHOLE, 1999, p. 517) abaixo:

Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura

Capítulo II – Da Educação e da Cultura

Art. 166º. – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 168º. – A legislação de ensino adotará os seguintes princípios:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - O ensino primário oficial é gratuito para todos;

Art. 172º. – Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de assistência escolar.

Carvalho (1998) em suas análises nos chama a atenção para notarmos que existia a obrigatoriedade da escola para todos e a assistência aos alunos necessitados.

No entanto, a lei não esclarece o que venha a ser *necessitados*² e também não esclarece a que tipo de assistência é referida, mas percebe-se que já existia uma preocupação com a questão da diferença. É o início de uma conscientização de que o sistema de ensino não pode se omitir com a problemática de seus alunos.

Ao contrário da Constituição de 1937, a educação física não é mencionada. A Constituição de 1946 em termos educacionais apresenta pela primeira vez a expressão ‘diretrizes e bases’, *No Título I – Da Organização Federal, Capítulo I – Disposições Preliminares* e que definia a União legislar sobre “*diretrizes e bases da Educação Nacional*”, em seu *Artigo 5º., Inciso XV, Alínea d*. Para que este Artigo fosse cumprido, o primeiro Ministro Clemente Mariani elegeu uma Comissão composta por educadores de diferentes tendências.

² E é interessante lembrarmos que, na Constituição de 1937, o termo *necessitados* tinha o caráter sócio econômico.

Os trabalhos se iniciaram um ano após a queda do Estado Novo, no dia 18 de setembro e se constituíram num anteprojeto de lei que, ao receber algumas modificações do Ministro Mariani, originou o Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo encaminhado ao então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra. (SAVIANI, 1998).

O Presidente da República, por sua vez, o encaminhou à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, que após alguns trâmites, originou a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 1998).

A seguir, como parte integrante dos caminhos deste trabalho, traçaremos brevemente os caminhos percorridos até a elaboração do texto final da nossa primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a Lei no. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Novamente recorreremos a Saviani (1998) o qual nos esclarece passo a passo os trâmites sofridos por este projeto desde sua formulação inicial até o texto final.

1.5.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4024/61

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi enviado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, e foi somente em 29 de maio de 1957 que discussões foram realizadas em torno do mesmo.

Foi considerado um projeto de tendência descentralizadora, e que não foi bem recebido pelo ex ministro da educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, o qual desempenhava a função de deputado e relator quando este mesmo projeto ingressou ao Congresso em outubro de 1948. Assim Capanema, anula este caráter descentralizador, entendendo ser este ‘contrário ao espírito e à letra da Constituição’ (SAVIANI, 1998, p. 13).

Como resultado ao parecer de Capanema, o projeto é arquivado, e somente em 17 de junho de 1951 a Câmara solicita que seja realizado o seu desarquivamento e o envia ao Congresso Nacional pelo Presidente da República. Da entrada do projeto ao Congresso Nacional até chegar ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação, são muitos os caminhos e descaminhos que o projeto original sofre.

Em 1955, Carlos Lacerda, mesmo que com intenções partidárias, inicia um processo de reconstituição do projeto original. Após diversos trâmites, adesões de novas emendas e discussões, é formulado o substitutivo Lacerda que, ao contrário do projeto original, dispõe em seu Título XVII – Educação dos excepcionais (SAVIANI, 1998).

Ao contrário do projeto original, o Substitutivo Lacerda, destina - se à educação dos excepcionais através do Título XVII, mesmo não havendo menção à educação especial na Constituição vigente de 1946, o que leva a considerar que não haveria a implicação de responsabilidades legal por parte do Estado, pois a expressão serviços de assistência educacionais que assegurem aos alunos necessitados condições de assistência escolar contido no Artigo 172 da referida Constituição, não significa especificamente serviços à educação especial, mas que fossem voltados às áreas médica e social, que sempre marcaram estes indivíduos ao longo da história; sendo assim, exime o Estado da acusação de qualquer tipo de omissão.

Em 1959, um novo substitutivo foi elaborado, cuja redação final resultou em 10 de dezembro de 1959 e que foi aprovado pela Câmara do Deputados em 22 de janeiro de 1960. Em seguida, foi encaminhado ao Senado onde obteve a sua aprovação. Este texto aprovado converteu -se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 4024/61.

Foi considerada segundo a análise de Saviani (1998), como uma lei que não correspondeu às expectativas de seus integrantes.

Carvalho (1998) analisa que a Lei de 20 de dezembro de 1961 retratava o sistema nacional – desenvolvimentismo, até então vigente no Brasil. Esta lei caracterizava-se por preocupar -se que o homem tivesse uma visão abrangente, que este homem fosse generalista.

Este sistema se modifica no instante em que ocorre a internacionalização da economia, assim os novos olhares para o homem passam a ser os da profissionalização, como forma a suprir o mercado.

A educação especial, pela primeira vez, foi citada sob a forma da lei, ainda sem a referência da Constituição vigente.

Até este momento, continuava a não haver nenhuma responsabilidade legal do Estado em buscar ou assumir o desenvolvimento de qualquer que fosse o programa.

Esta forma legal na Lei 4024/61 (CARVALHO, 1998, p. 64), era garantida pelo Título X – Da Educação de Excepcionais, no Artigo 88, “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Neste artigo aparece de forma clara que os objetivos gerais da Educação geral deveriam ser os mesmos da educação especial e que também a educação dos excepcionais, assim chamada, deveria ser de responsabilidade de todos.

Com base neste Artigo, o Ministério da Educação fez a proposta que foi considerada como inovadora: a de integrar a educação do portador de deficiência ao Sistema Geral de Educação, ou seja, implicitamente a educação dos excepcionais utilizaria o mesmo sistema da educação geral, quando possível. Mas, no caso da impossibilidade, seriam utilizados os serviços educacionais especiais. Mazotta (2001, p.68) considera estes momentos como situação comum de ensino e situação especial de ensino, e também acrescenta que:

Entretanto, na expressão ‘sistema geral de educação’, pode – se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal, referindo – se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação, tanto os serviços educacionais comuns, quanto os especiais.

Conforme Mazzotta (2001), se a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada num sistema especial de educação. Desta forma, entende-se que os recursos utilizados nas situações especiais de educação estariam à margem do sistema geral de educação, constituindo-se num subsistema (CARVALHO, 1998).

Assim, a educação para o excepcional estaria garantida e com o objetivo de integrar o portador de necessidades especiais junto à sua comunidade. Neste aspecto, considera-se, como relevante, a análise de Araújo (1999, p. 22) que nos adverte sobre a integração:

Queremos aqui destacar nosso entendimento de que o simples fato de estar junto, colocar junto, não significa educação, desenvolvimento e nem tampouco integração. Não é colocando alunos com diferentes necessidades e dificuldades num grupo, que poderá concretizar uma integração.

Também nesta mesma Lei, além deste Artigo 88, outra referência à educação do excepcional pelo Artigo 89 (CARVALHO, 1998, p. 64), "toda iniciativa privada 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".

Araújo (1997) observa que no referente Artigo há a intenção e um compromisso explícito do poder público no seu dever em relação à pessoa portadora de deficiência, pois garantia o apoio financeiro às instituições particulares que se apresentassem eficientes, ou seja, dentro das diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação.

Além da referência à educação do excepcional aparecer pela primeira vez sob forma da lei, encontramos a Educação Física novamente contemplada (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5) no Artigo 22º. que dispõe "será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos."

Ou seja, a obrigatoriedade da educação física, somente nos cursos primário e médio, limitando-se a idade em até 18 anos.

Segundo Mendes (1996) a Lei 4024/61 tornou a educação física como disciplina obrigatória, sendo uma indicação do Conselho Federal de Educação, nos cursos do ensino primário e secundário, entre eles o normal para professor.

Em 1966, o decreto no. 58130 retifica o artigo 2 da LDB de 1961 que se refere aos responsáveis pelas aulas de educação física, concluindo-se que as mesmas seriam ministradas desde o professor habilitado em curso superior, até os chamados devidamente "qualificados" em educação física (MENDES, 1996)

1.6 Constituição do Brasil de 1967

Com a revolução de 1964, o Brasil passou a viver um período sob a égide do regime militar, sendo então estabelecida uma nova Constituição do Brasil, promulgada a 24 de janeiro de 1967. O texto mantinha o Título que se refere à família, educação e cultura, como anteriormente, reservando o seguinte texto (CAMPANHOLE, 1999, p.438):

Título IV

Da família, da Educação e da Cultura

Art. 167. §4º – A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

Art. 168º. – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§1º. – O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos

§3º. – II – O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.

Art. 169º. § 2º – cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

Carvalho (1998) analisa como sendo um texto inspirado no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Também dispõe sobre a obrigatoriedade de cada sistema de ensino assegurar eficiência aos alunos necessitados. Não esclarece sobre o que seriam necessitados e tampouco a assistência educacional.

A referida autora acredita ser louvável a preocupação com a eficiência da escola, ou seja, com a qualidade da educação que seria oferecida, mas que esta é a teoria da lei, o que significa que nem sempre são postas em práticas.

Tal perspectiva faz sentido ao tomarmos como base o Título XI, com os referentes Artigos 90 e 91 da lei 4024/61 ainda em vigência, que “esclareciam” a chamada assistência, a saber respectivamente:

Art. 90º. – Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico – odontológica e de enfermagem dos alunos.

Art. 91º. – A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (Carvalho, 1998, p.91).

A denominação de assistência ainda era vinculada à questão médica e social, e não à idéia que hoje se tem sobre assistência como apoio pedagógico.

As necessidades que eram provenientes dos portadores de deficiência estavam subordinadas aos Ministérios da Previdência e Assistência Social e ao da Saúde. Em ambos os ministérios, havia programas específicos de atenção às pessoas portadoras de deficiência. (CARVALHO, 1998).

Em 17 de outubro de 1969, uma emenda constitucional foi publicada, na qual consta do Título IV – Da família, da Educação e da Cultura o Art. 175º. §2º (CARVALHO, 1998, p. 92), “lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.”

Significa designar aos excepcionais uma educação especial e, aos ditos “normais”, uma educação comum.

A Educação Física estava prevista nesta Constituição como competência da União em “legislar sobre” diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos, através do Capítulo II – Da Competência da União, Art. 8º. Inciso XVII, alínea q.

Recorrendo a Mendes (1996), em 1969 como mudança significativa para a educação física, temos o estabelecimento de um currículo mínimo para o curso de licenciatura em Educação Física, com matérias pedagógicas comuns a todos os cursos de licenciatura.

O decreto-lei no. 705 que fixou os objetivos da educação física, estabeleceu que, no ensino primário, as atividades deveriam ter caráter recreativo com o objetivo de melhoria na aptidão física.

Neste mesmo ano de 1969 é realizado um Diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil, o qual foi publicado em 1971, com a autoria de Lamartine Pereira da Costa, revelando a carência da realização da prática da Educação Física no ensino primário e nas escolas normais do Brasil. Portanto, mediante tais resultados, considerou-se como oportuno que na formação da professora polivalente, fosse incluída a Educação Física, Desportiva e Recreativa.

Outro fator relevante apontado pelo estudo se refere à ineficácia dos cursos de Educação Física Infantil com duração de um ano que eram oferecidos às professoras primárias pelas Escolas Superiores de Educação Física. Além do alto índice de evasão, as professoras que porventura se formavam, não trabalhavam com o ensino primário:

A análise do Diagnóstico conduz-nos a concluir que neste período é inquestionável a responsabilidade do professor polivalente, para atuar com a educação física no ensino primário. Neste documento, nem se cogita a idéia de ser um professor especialista para atuar junto a este nível de ensino, ficando a cargo da professora polivalente, com ou sem curso de atualização, tal responsabilidade (MENDES, 1996, p.169).

1.6.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71

Com Saviani (1998) prosseguimos que com a vigência da lei 4.024/61 durante a Constituição de 1967, estava claro que o golpe militar de 1964 além de ter desencadeado uma nova Constituição como já citado, também havia o objetivo de se estruturar uma nova legislação que caminhasse ao lado do poder dominante.

Mas a elaboração de uma “nova” lei não fazia parte dos interesses do governo. Bastasse um ajuste na Lei 4.024/61 que seria considerado como suficiente. E foi este ajuste realizado que resultou na Lei 5.540 de dezembro de 1971, considerada como a lei da reforma universitária em razão da reforma do ensino universitário. A reforma educacional que se fazia necessária, só aconteceu dez anos após a Lei nº 4.024/61, que foi traduzida na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Havia, naquele momento, um novo modelo econômico traduzido na internacionalização da economia. Para suprir este mercado, seria necessário o campo da profissionalização. Assim sendo, a referida Lei, tinha como grande interesse o direcionamento da especialização com o objetivo de atender à divisão do trabalho (CARVALHO, 1998).

Esta reforma educacional consistiu na reforma do ensino primário e médio e tiveram suas denominações modificadas para ensino de primeiro e segundo graus.

Com a LDB 5692/71, há o aumento do número das disciplinas obrigatórias em todo o Brasil, incluindo a Educação Física.

Esta mesma lei também transforma o Curso Normal em 2º grau: Habilitação Magistério, com a formação mínima para o professor ministrar aulas nas séries iniciais (MENDES, 1996).

Ao final dos anos 70 e década de oitenta, são elaboradas As “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do primeiro Grau” por um grupo de especialistas através da Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) junto com o Ministério Da Educação e Cultura (MEC), mediante preocupações com relação à Educação Física Infantil.

Este documento propõe conhecimentos de forma a capacitar graduados em educação física para atuarem nas séries iniciais, bem como a atualização para os profissionais que já trabalhavam com esta faixa etária. O professor Normalista/Habilitação em Magistério não é mencionado no documento. Desta forma, considerando-se que a formação de licenciatura em Educação Física não é considerada como eficiente e não se considera o professor polivalente, criou-se um impasse sobre o que seria da Educação Física Infantil. Inúmeras discussões ocorreram acerca da licenciatura.

Em relação aos excepcionais, na Lei 5.692/71, houve, para os mesmos, o chamado tratamento especial, através do Artigo 9º, do Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (ARAÚJO, 1997, p. 23).

Carvalho (1998) considera relevante comentar que os cegos e surdos não foram mencionados, portanto foram excluídos. Também a observação sobre a inclusão de alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula como deficientes, pelo menos no que se refere ao chamado tratamento especial.

Ou seja, alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem são considerados como deficientes, e que também possuem necessidades diferentes. É em razão deste fato, que encontramos até os dias atuais as classes especiais inchadas.

Não havendo uma correspondência ao chamado padrão estabelecido como normal estes alunos com distúrbios de aprendizagem são encaminhados às classes especiais de forma aleatória.

Outro aspecto que merece certa reflexão se refere ao chamado tratamento especial explicitado pela lei. A referida traduz que o tratamento especial deve ser conforme as normas dos Conselhos, a legislação quer “incluir” o excepcional, mas não demonstra qual ou quais as formas para fazê-lo.

De certa forma, percebe-se uma sutileza com relação à expressão *alunos necessitados*, ao invés da expressão até então utilizada *excepcional*. Além da expressão, uma preocupação com a necessidade de se ter uma eficiência escolar, ou seja, de uma forma a assegurar condições para que realmente a escola cumpra com o seu papel no oferecimento de seus serviços.

Em 1987, com a resolução no. 03 e parecer no. 215 há o aumento da carga horária dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, para 2880 horas e 4 anos. Faz referências ao professor de educação física em atuar no 1º e 2º graus. Desta forma, uma forte tendência na década de 80 foi a presença do especialista atuando com a educação física nas séries iniciais.

1.7 Constituição da República Federativa do Brasil

Promulgada em 05 de outubro de 1988 a qual estabelece através do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205,³ que:

A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

“O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”, está enunciado como forma a garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, “preferencialmente na rede regular de ensino”, pelo Art. 205 e Art. 208, inciso III, respectivamente do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto.

Neste mesmo Capítulo III, Seção III, o Art. 217 (OLIVEIRA, 1995, p. 98) caracteriza como “dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, e como direito de cada um e a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento” (Inciso II).

³ Constituição da República Federativa do Brasil, 1995, p.95-96.

1.7.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96

Com a promulgação de nossa Constituição considerada como nossa Carta Magna, num outro contexto político, em outubro de 1988, o Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), apresentou à Câmara dos Deputados o primeiro projeto de lei⁴, em dezembro de 1988 que recebeu o número 1.158 A para sua identificação (CASTELLANI FILHO, 1998).

Tratava-se de um anteprojeto cuja elaboração datava anteriormente à promulgação da Constituição de 1988, com 68 artigos.

No referido anteprojeto, a educação especial (CARVALHO, 1997, p.19) estava presente no artigo 21 do Título VI, a seguir:

...os alunos portadores de deficiências físicas ou mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação competentes.

Nesta mesma versão, conforme Castellani Filho (1998, p.9 -10) não havia menção em relação à obrigatoriedade da Educação Física, e que em seu texto previa nos artigos 33, 37 e 46 que se referiam à educação escolar de 1º., 2º. , e 3º. graus, que os currículos das escolas de 1º. grau deveriam:

obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático de matemática, ciências naturais e ciências sociais, para os currículos de 2º. grau estabelecia obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática , e por fim para o 3º. grau fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei, através do Conselho Federal de Educação.

Este anteprojeto no. 1.158-A, após reformulações e acréscimos de sugestões, resultou em uma nova versão considerada como Substitutivo.

⁴ Um anteprojeto elaborado por Dermeval Saviani.

Resultado da produção de um Grupo de Trabalho sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT/SP), tinha Jorge Hage (na época PSDB/ Ba) como seu relator.

Na visão de Saviani (1998, p.57), o Substitutivo Jorge Hage foi considerado positivo, pois “de início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no interior da comunidade”.

Conforme relata Castellani Filho(1998, p.10) nesta formatação, a educação física aparece no artigo 36, com a influência bio-psicologizante que marcou época na segunda metade da década de 70, a saber:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando.

Enfim, outra referência também feita por Castellani Filho (1998, p.10), na qual:

...os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis (Art.37) o desporto educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas (Inciso I).

A utilização do termo *desporto* se deve a sua referência contida na Constituição de 05 de outubro de 1988 em seu artigo 217.

Mesmo sendo considerado como democrático, o Substitutivo sofreu outras alterações até que fora aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Câmara presidida pelo Deputado Carlos Sant’Ana (RJ) em 28 de junho de 1990, limitando-se a um texto de 172 artigos.

No que se refere à educação especial, o Substitutivo Jorge Hage proporcionava um avanço segundo Carvalho,(1997, p. 22-23) visto que de um artigo, passava-se a um Capítulo XIX -da Educação especial, contendo três artigos:

Art. 85º. – 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 deficiência.

§ 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 do Ensino Regular.

§ 3º – A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 4º – O educando em condições de integrar-se no Ensino Regular tem assegurada matrícula no ensino público básico.

Art. 86º – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para corresponder às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental;

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;

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com o Sistema de Formação Técnico – profissional, e as áreas do Trabalho e da Assistência Social;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o nível de Ensino regular respectivo.

Art. 87º – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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.

São poucas as mudanças que em comparação ao texto final aprovado, diferenciam deste Substitutivo Jorge Hage.

Considera-se que a idéia do texto seja a mesma, ou melhor, ênfase na mensagem constitucional de integração escolar dos educandos. O fato de membros familiarizados com a questão da educação especial juntamente com integrantes de entidades, favoreceu de forma positiva a questão do uso de termos considerados questionáveis como tratamento, excepcionais ou mesmo deficientes, para a utilização do termo *necessidades especiais* (CARVALHO, 1997).

Apesar de efetuada a sua aprovação pela Câmara, o Substitutivo Jorge Hage enfrentaria um caminho com obstáculos pela frente até a sua aprovação final pela Câmara.

Este fato ocorre, pois o nosso sistema do Parlamento Brasileiro é bicameral, ou seja, quando um projeto se inicia na Câmara dos Deputados, a sua revisão ocorre no Senado e conforme a sua aprovação ou alteração, o mesmo retorna à Câmara dos Deputados, e, somente após a sua aprovação, é encaminhado ao parecer do Presidente da República para a sua sanção ou veto.

O mesmo procedimento é inverso caso o projeto se inicie no Senado. Nesta situação, o papel de revisor passa a ser da Câmara dos Deputados.

É possível a presença de projetos referentes ao mesmo assunto tramitando simultaneamente nas duas casas. Sendo assim, a palavra final fica com a casa que primeiramente encerrar seu trabalho. “Em consequência destas disposições regimentais, verifica-se, hoje, uma verdadeira corrida contra o tempo entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal” (ABREU, 1992, p.375).

Mas o que ocorreu é que, enquanto o Substitutivo Jorge Hage tramitava na Câmara, outras iniciativas caminhavam paralelamente ao Senado.

Mesmo com o empenho do Senador Marco Maciel em se comprometer com a promessa de que qualquer projeto que chegasse ao Senado não seria discutido enquanto o projeto da LDB estivesse em trâmite na Câmara, foi dada a entrada do projeto de Darcy Ribeiro na Comissão do Senado em maio de 1992. Ou seja, dois anos após a aprovação unânime do Substitutivo Jorge Hage na Câmara dos Deputados que quando chegou à Câmara era identificado como PLC 1258C/88 e passando então a uma nova identificação, como PLC 101/93, tendo como relator o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE).

Mediante outro momento político, o projeto de Darcy Ribeiro era assinado pelos Senadores Marco Maciel (PFL – Pe) e Maurício Correa (PDT-DF) e como relator o Senador Fernando Henrique Cardoso.

Em relação aos textos de ambos os projetos os mesmos se diferenciavam na concepção e conteúdo.

O projeto de Darcy Ribeiro identificado como PLS 67/92, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em fevereiro de 1993, e indicado como relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-Ce).

Enquanto isso, o Substitutivo continuava sua tramitação pela Câmara dos Deputados. Cabe aqui a ressalva de que o projeto de Darcy Ribeiro foi elaborado em consonância com o governo do Presidente Fernando Collor de Mello e sua assessoria do primeiro escalão do Ministério da Educação, os quais não eram favoráveis ao projeto da LDB que tramitava na Câmara.

Mas em 29 de setembro de 1992, com o impedimento de Fernando Collor de Mello da Presidência da República pela Câmara dos Deputados, a situação favorecia o projeto cujo trâmite encontrava-se na Câmara, pois assumia a Presidência da República o Vice-Presidente Itamar Franco, nomeando como Ministro da Educação o Professor Murílio Hingel, que simpatizava com as causas do projeto da Câmara. Mas, com muita habilidade, o Senador Darcy Ribeiro tenta realizar uma manobra regimental, entrando com um pedido de urgência na pauta para a reunião do dia 18 de fevereiro de 1993, data considerada como inadequada e inoportuna, pois tratava-se de véspera de carnaval e tal assunto exigia certa importância.

Mas, graças à intervenção do Ministro Professor Murílio Hingel e ao senador Pedro Simon (líder do governo no Senado), o assunto não foi considerado pauta daquela reunião.

Segundo a proposta de Darcy Ribeiro, a educação especial deixaria de ser um Capítulo e voltaria novamente restrita a um Artigo, o qual estaria inserido no Capítulo III do Título V, que se refere aos níveis e modalidades da educação e ensino. Tratava-se do Artigo 30 (CARVALHO, 1998, p.26), a saber:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que encontrem atraso significativo quanto à idade regular de matrícula e os superdotados recebem tratamento especial, conforme as normas específicas dos respectivos sistemas de ensino.

E notando-se que os deficientes auditivos, visuais e múltiplos foram excluídos, além do que não especifica e não fornece diretrizes sobre o que venha a ser tratamento especial.

Finalmente o projeto da Câmara é aprovado, ou seja, o Substitutivo Jorge Hage, e é encaminhado ao Senado em 13 de maio de 1993, como PLC (Projeto de Lei da Câmara) 101/93 e designado como relatora a Deputada Ângela Amim. Conforme analisa Saviani (1998) um clima de insegurança retorna aos que eram favoráveis ao projeto.

Até então, o quadro estava propício ao Substitutivo Jorge Hage: com o impedimento de Collor, a posse de Itamar Franco e, com ele, a nomeação do Professor Murílio Hingel como Ministro da Educação. A insegurança decorria do fato de que o Senador Cid Sabóia também havia sido o relator do projeto de Darcy Ribeiro. Assim como o PLC passou por diversos caminhos na Câmara, o mesmo deveria ocorrer no Senado.

Nesta casa “foi objeto de debates públicos e de consulta a representantes de governo, de entidades não governamentais e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (CARVALHO, 1997, p. 26).

Neste PLC 101/93, Castellani Filho (1998, p.14), nos aponta a situação em que se encontrava a educação física. Segundo este autor, a mesma estava expressa no artigo 34 em que...

...a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos . O autor acredita que este artigo caracterizava a educação física associada à capacitação física.

Deste momento, resultou-se um outro substitutivo ao PLS 67/92 do Senador Darcy Ribeiro e ao PLC 101/93, era o Substitutivo Cid Sabóia.

Neste Substitutivo, também encontramos referências à educação física, através do artigo 26 (...) §1º. “A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais”. (CASTELLANI FILHO, 1998, p.14).

Conforme esclarece Saviani (1998), Substitutivo Cid Sabóia deu entrada ao Plenário do Senado em dezembro de 1994. Mas, ao retornarem aos trabalhos em fevereiro de 1995, o quadro político encontrava – se **sensivelmente** (o grifo é meu) modificado: um novo Presidente da República, novos Ministros e um novo Congresso Nacional. Mesmo porque, as dimensões do assunto se ampliavam, pois Darcy Ribeiro assumira a relatoria do projeto e apresenta seu parecer em março de 1995. Como sempre, sua manobra regimental novamente entra em cena. Alega inconstitucionalidades tanto no PLC 101/63 como no Substitutivo Sabóia.

Aproveitando-se da oportunidade, o Senador Darcy Ribeiro apresentou seu projeto, gestado no MEC, posto que conseguiria a sua aprovação pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. O mesmo é aprovado no Senado e encaminhado à Câmara dos Deputados como Substitutivo Darcy Ribeiro.

Neste Substitutivo, Darcy Ribeiro se refere à educação física no artigo 24 da seguinte forma: “Os currículos valorizarão as Artes e a Educação Física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”

Desta forma desobriga o Estado a manter a educação física nas escolas, deixando por conta das mesmas a manutenção ou não da disciplina e sua organização.

Por fim, o Substitutivo sofre modificações, mas acaba por resultar na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após a sanção do Presidente da República, sem vetos, é promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Este novo texto apresentava outras diretrizes norteadoras da educação em relação ao projeto original da Câmara, que pela análise de Grossi (2000) se diferenciam basicamente em dois pontos: o primeiro é que se observa uma diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação.

Neste sentido, buscamos reforço em Saviani (1998) ao afirmar que a aprovação desta lei acompanha a atual diretriz do governo que procura através da chamada ‘flexibilidade’ pouco estabelecer de concreto para as ações.

O segundo ponto, conforme Grossi (2000), refere-se à restrição do papel da sociedade civil na participação das decisões sobre o ensino, demonstrando de forma clara que o processo democrático que deveria permear a política educacional brasileira, encontra-se em retrocesso. Ou seja, as leis são elaboradas “de cima para baixo” nem sempre atendendo às reais necessidades da comunidade.

Ainda conforme analisa Severino (1998), a política educacional adotada deveria estar dentro dos moldes do MEC, de forma a ser implantada aos poucos, gradualmente, com o objetivo de viabilizar as ações do MEC.

Desta forma o MEC vai expondo gradativamente seus interesses através das chamadas reformas pontuais como, por exemplo, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Neste sentido, o referido autor a caracteriza como uma “*lei minimalista*”.

Após a importância desta análise histórica que envolve a construção da nova LDB, nos remetendo sobre em quais circunstâncias nossa LDB 9394/96 foi elaborada, passaremos a alguns esclarecimentos sobre a conceituação de inclusão e integração, que são termos citados por este estudo e que representam significados diferentes e que foram utilizados em momentos diferentes designados pelo contexto. Depois passaremos a uma análise do Capítulo V- da Educação Especial contido nesta nova LDB 9394/96 e, posteriormente, à verificação de como a educação física veio contemplada a este novo texto.

2. AÇÕES EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 CENESP

A partir da década de 70 encontramos o início das ações que destinavam ao governo federal a organização educacional. Assim, é criado o CENESP junto ao MEC através do Decreto 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973 cujo objetivo se firmava em proporcionar um aprimoramento da educação dos chamados excepcionais e que este abrangesse todo o território brasileiro (ARAÚJO, 1999).

A política adotada neste momento era considerada como centralizadora e que também favorecia as instituições privadas ao repassar os recursos financeiros (SAVIANI, 1998).

Em 1985, é instituído pelo decreto presidencial de 04 de novembro pelo governo Sarney, o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, elaborado pelo Comitê Nacional para Educação Especial. O referido plano pretendia a melhoria da Educação Especial e a promoção da cidadania através da integração das pessoas portadoras de deficiência na sociedade (ARAÚJO, 1999) e que este objetivo “revela amplo e preciso conhecimento da questão a ser equacionada” (MAZOTTA, 1998, p. 112).

2.2 CORDE

Em 1986, através do Decreto lei no. 93.481 em 29 de outubro, foi instituída a criação da CORDE (Coordenadoria Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), pelo governo Sarney. Inicialmente, era vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República definindo suas linhas de ações. Posteriormente, entrou em processo de mudança dos ministérios (ARAÚJO, 1999). Atualmente⁵, é o órgão do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos com a responsabilidade de manter as ações das políticas públicas em direção à integração da pessoa portadora de deficiência, cujos pontos norteadores são a defesa de direitos e a promoção da cidadania.

Em 21 de dezembro de 1986, O CENESP é extinto, transformando-se em Secretaria de Educação Especial do MEC.

Em 1989 com a transferência da CORDE para o Ministério da Ação Social e da área de Educação Especial para Coordenação, houve uma diminuição do poder político destas ações.

2.3 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Foi então em 1990 que a educação para pessoas com necessidades especiais apareceu de forma implícita na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nesta Conferência foram convocados membros/chefes da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação) e o Banco Mundial. Os documentos aprovados por esta Conferência designam uma visão global da educação básica, onde se faz valer a existência de um compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos - crianças, jovens e adultos- de fato sejam efetivadas em todos os países.

⁵ Conforme fonte internet: <http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/corde/corde-oquehe.htm>. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE.

Em 1993, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) é restabelecida e retorna ao Ministério da Educação elaborando “um dos mais importantes documentos oficiais (...) publicado em dezembro, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)” (MAZZOTA, 2001, p. 115).

Esta Política foi definida segundo o MEC (1993) apud (MAZZOTTA 1998, p.115) como...

... a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos, ou seja uma política que tenha como objetivo garantir que o portador de necessidades especiais receba um atendimento educacional adequado.

2.4 Declaração de Salamanca

Ainda neste processo, sob a bandeira da luta por uma qualidade na educação e na busca da universalização do ensino, colaboraram neste sentido a Declaração de Salamanca, 1994, proclamada na Espanha - Salamanca (junho), onde foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reunindo para debates representantes de noventa e dois governos e de diversas organizações internacionais, ação feita em conjunto com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (SILVA, 1998).

Nos textos da Declaração de Salamanca, encontramos já de forma explícita a abordagem sobre educação inclusiva, como as políticas, os princípios e o desenvolvimento que devem permear as escolas.

A mudança de padrão da escola integrativa para educação inclusiva se deve à proclamação da Declaração de Salamanca, considerada como uma verdadeira “magna carta” deste processo. A escola integrativa era caracterizada por dois tipos de alunos: os considerados normais, que eram aqueles sem deficiência identificada e mesmo que houvesse problemas diversos como de comportamento e fracasso escolar, e os alunos especiais que tinham a deficiência identificada e, portanto, recebiam atendimentos especiais.

Mas foi a escola integrativa que teve seu papel de alertar a escola tradicional no que se refere à diferença. Foi um primeiro passo em busca de integração, posto que não conseguiu de fato integrar todos os alunos, mas alunos com alguns tipos de deficiência. O fato deste objetivo maior de integração não ter sido realizado em toda a sua perfeição, deve-se talvez ao fato de que a escola focalizou somente as suas intervenções com o aluno e não com o sistema escolar; afinal, não é o aluno que precisa ser mudado, é o conceito homogeneizador da escola tradicional (RODRIGUES, 1991).

Carmo (2001 p.32) também relata sobre esta questão do conceito homogeneizador ao afirmar que “as tão sonhadas turmas ou classes ‘homogêneas’, nas quais todas as crianças deveriam ser ‘iguais’ em idade, peso, altura, e habilidades, estão prestes a se transformarem em classes de diversidade humana, onde todas são diferentes e desiguais⁶”, e não deficientes.

Neste sentido, Mantoan (2001, p.51) também relata sobre a busca das escolas pela “pseudo-homogeneidade” que, sob o pretexto em proporcionar qualidade, não sabendo lidar com as diferenças, discrimina e isola estes alunos em classes especiais.

Com a Declaração de Salamanca⁷, há uma nova perspectiva de qual deve ser o papel da escola regular frente a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Há um compromisso com a Educação para Todos e a necessidade da educação inclusiva, ou seja, dentro do sistema regular para qualquer pessoa com necessidades educacionais especiais.

O referido texto **proclama que:**

Toda criança tem direito à educação;

Toda criança é única;

A diversidade deve ser levada em conta;

Satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular;

Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade, a sociedade.

⁶ O referido autor caracteriza a diferença como sendo de origem biológica do indivíduo e desigual designada a natureza social. Apesar de contrárias, são naturezas que se completam podendo haver desigualdade na diferença e diferença na diferença.

⁷ A:\Declaração%20de%20Salamanca%20sobre%20princípios,%20política%20e%20...

Convoca a todos os governos e requer:

Prioridade política e financeira possibilitando a inclusão de todas as crianças no sistema educacional;

A educação inclusiva como lei;

Trocas de informações com outros países que já desenvolvem a escola inclusiva;

Estimular pais, comunidades e organizações de pessoas com necessidades educacionais a intervirem no processo educacional da inclusão;

Aplicação de capitais de forma a propiciar formas de identificação e intervenção precoces;

Capacitação de professores, quer seja durante a sua atuação ou quer seja enquanto esteja em formação, enquanto houver o processo de mudança para a educação inclusiva;

Desta forma, propõe **um novo pensar em educação especial:**

Que contenha uma pedagogia centrada na criança;

Que proponha os desafios: oferecer qualidade, combater atitudes discriminatórias, desenvolver uma sociedade inclusiva;

Que esclareça que as diferenças humanas são normais; ou seja, respeito às diferenças;

Que proponha uma mudança de perspectiva social;

Que o princípio fundamental da escola inclusiva seja aquele que todas devam aprender juntas;

Que haja solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e colegas;

Que o currículo da escola deva ser adaptado à criança e não vice versa;

Que as escolas devam oferecer oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes;

Que as crianças com necessidades educacionais especiais devam receber apoio adicional no contexto curricular e não um currículo diferente. Que a educação regular seja para todos e, assistência educacional, quando assim a criança necessitar;

Que haja somente o ensino formal, mas é preciso levar em conta as experiências e preocupações práticas para a motivação;

Que deverá ser providenciada uma rede contínua de apoio, que se inicia com a ajuda mínima na classe regular, estendendo-se a programas adicionais dentro da própria escola e, quando necessário, a assistência por professores especializados e apoio externo;

Que seja responsabilidade de todos: escola, diretores, professores, pais, comunidade, governo, cooperação de todos;

Que a presença de treinamento em serviço ocorra sempre que possível;

Que a importância da identificação seja precoce, contribuindo para o sucesso das escolas inclusivas;

Que haja políticas de desenvolvimento na Educação Infantil.

2.5 Outros documentos internacionais

2.5.1 Carta para o Terceiro Milênio

Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da Rehabilitation Internacional, com a determinação de transformar em realidade os direitos humanos de cada pessoa neste Terceiro Milênio.

Declara que no mundo há 600 milhões de crianças, mulheres e homens portadores de deficiência e que seus direitos humanos básicos muitas vezes são negados.

Apesar dos avanços do século vinte, é preciso ampliar e respeitar muito mais os direitos humanos e civis de qualquer pessoa, quer seja deficiente ou não. Neste século vinte e um é preciso, através de políticas sensíveis e programas de assistência ao desenvolvimento econômico e social contínuos, assegurar o acesso e permanência de pessoas com deficiência na comunidade.

Estabelece que cada pessoa deficiente e sua família devem receber os serviços de reabilitação necessários à manutenção de seu bem-estar mental, físico e funcional, de forma a torná-lo agente de suas próprias ações.

Portanto, é preciso que se tenha o comprometimento de cada nação em desenvolver, com a participação de pessoas e para pessoas deficientes, o planejamento de programas contendo as metas e cronogramas definidos de forma a implementar os objetivos da referente Carta.

É preciso que, no Terceiro Milênio, as sociedades se mobilizem, protejam e respeitem os direitos das pessoas portadoras de deficiência e respectiva inclusão em todos os aspectos da vida.

2.5.2 Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão

Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional ‘Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, afirmando que os direitos humanos são universais e que todas as pessoas são iguais e, portanto, são livres; convidando a sociedade civil, governo e trabalhadores a compartilharem políticas e práticas inclusivas.

Para finalizar, atualmente no Brasil, a SEESP/MEC continua com ações, financiamento de projetos, promoção de discussões sobre a legislação específica, de eventos, enfim sobre as questões que dizem respeito ao assunto Educação Especial. É o órgão público responsável pela proposição de políticas e para o fomento técnico e financeiro de ações de responsabilidade das Unidades Federais (CARNEIRO, 2000).

3. DEFININDO INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

De certa forma, a atual LDB, com o Capítulo V- da Educação Especial, que vem trazendo como principal característica a educação dos portadores de necessidades especiais a ser desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino está provocando análises, conforme Ferreira (1998, p.22).

A área de educação especial vive um importante momento de inflexão, num contexto de amplas reformas na educação geral, e que colocam novas questões para o desafio de assegurar uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais.

Desta forma, o que a lei pretende é a inclusão deste portador de necessidades especiais.

A inclusão não é um processo simples, exige estruturação e constantes avaliações. Portanto, se faz necessária algumas reflexões sobre a compreensão do que seja a educação inclusiva, tendo como referências estas concepções:

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁸, a modalidade de educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Desta forma, encontramos no MEC -Política Nacional de Educação Especial (1994, p.13), a definição do alunado da Educação Especial delimitada por este estudo como:

Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Com Carvalho (1998), encontramos o embasamento de que a educação especial propõe uma visão de inclusão para os alunos com necessidades especiais, através da parceria entre a individualidade e as condições de funcionamento do sistema educacional.

A educação especial é um processo que envolve as condições do aluno, as demandas ambientais, a eficiência dos sistemas de apoio, adequação curricular, entre outros.

Ainda com Carvalho, (1998), é pensar a educação especial como um conjunto de todos os recursos e serviços educativos que contribuem para este processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

⁸ Conforme fonte internet: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtml>

São as práticas pedagógicas para atender à diversidade deste alunado especial no contexto de uma escola para todos. É um processo de construção da cidadania, de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Caminhando neste sentido, procuramos reforço com Melli apud Mantoan (2001) que caracteriza a inclusão por aceitar todas as pessoas como são, afinal todos são seres vivos e, portanto, diferentes entre si. Cada pessoa é um ser único, individual, diferente; portanto, classificá-la pertencente a um grupo considerado como especial ou não, é segregá-la, independente de qual seja o local, não há justificativas. A autora acredita que a segregação funciona como uma espécie de auto defesa, ou seja, na falta da habilidade em lidarmos com relação às diferenças, torna-se mais conveniente nos mantermos à distância. Falar de inclusão escolar continua a ser um assunto delicado, pois para a efetivação deste processo, se faz necessária uma modificação geral da escola: não somente em relação às dependências físicas, mas também na proposta pedagógica e administrativa.

A escola como um todo se modifica para receber todos os alunos, mantendo uma relação direta com a qualidade do ensino. Hoje, existe uma tendência em relacionarmos escolas inclusivas somente com alunos deficientes, mas é importante destacarmos que a escola inclusiva é aquela onde todos os alunos são bem vindos.

Sasaki (1998) e Mantoan (2001) apud Melli (2001) concordam com a assertiva de que a escola é que deve se adaptar aos alunos, de modo a atender a todos sem discriminação, e não o contrário. A abordagem sobre a questão da inclusão, ou seja, da participação destes alunos na rede regular de ensino causa resistências quer seja por parte dos professores que muitas vezes acreditam que estes alunos talvez estivessem sendo mais bem atendidos na classe especial, quer seja por parte dos pais que se sentem inseguros ao considerarem a existência de situações de discriminação, deixando a qualidade de ensino a desejar.

Os pais de alunos não deficientes também são resistentes e inseguros ao saber que na sala de aula há um aluno com deficiência, pois temem que a presença do mesmo possa prejudicar a aprendizagem dos demais.

Mesmo considerada pela autora como uma atitude discriminatória e preconceituosa, infelizmente está presente em nossa sociedade, mesmo que de forma camuflada em nossa cultura.

A ética, tema transversal da educação, foi inserida para que os alunos obtivessem de diferentes formas a noção de que a construção de valores respeita o ser humano como único e repele os interesses individuais ou mesmo de um determinado grupo selecionado pois a missão a ser cumprida é a construção de uma sociedade onde a justiça se faça presente e todos sejam iguais.

A inclusão necessita de professores especializados em todos os alunos, pois terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

Melli (2001) acredita que, para a criança desenvolver seu cognitivo, é preciso que trocas com o meio social e cultural ocorram. E o ambiente escolar proporciona esta relação de trocas interpessoais possibilitando à criança seu desenvolvimento e aprendizagem. A proposta de desafios desperta na criança a exigência de novas elaborações e concepções, e também muitas vezes, de reelaborações de conceitos já existentes. São estas trocas que provocam os conflitos cognitivos, levando a criança ao desenvolvimento e à aprendizagem. Mas a inclusão escolar não somente favorece o desenvolvimento do cognitivo: a socialização e a afetividade formam a base do respeito mútuo, da cooperação e da solidariedade. Portanto, a responsabilidade é de todos e as intervenções do professor são valiosas para o sucesso deste processo.

Concordamos com Santos (2001, p. 119), que sustenta a concepção de que para “a inclusão de todos os alunos, é preciso que todos os educadores se proponham a novas reformulações, novos posicionamentos, que haja a modernização da escola, modificação das práticas educativas para que de fato todos os alunos realmente aprendam”.

Sasaki (2002), também nos auxilia neste entendimento em relação às concepções de inclusão e integração ao esclarecer que na fase da integração, as escolas que se propunham ao papel de integradora eram definidas por serem escolas comuns que aceitavam receber alunos com deficiência em classes regulares, comuns ou em ambientes o menos restritivo possível.

Mas somente eram considerados integrados os alunos que se adaptavam ao ambiente comum apresentado, ou seja, não havia modificações desta escola para estes alunos. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos.

As leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição, preferencialmente na rede regular de ensino, o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

Para o referido autor, o eixo principal da inclusão é a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos. Deve haver um único sistema de ensino, eficiente e de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica.

Stainback e Stainback (1999) acredita que a filosofia contida nas salas de aula inclusiva estabelece que é importante que as crianças aprendam e que, desta forma, sejam parte do sistema escolar e de sua comunidade. Neste sentido, destaca-se a diversidade enquanto peça fundamental para este processo, pois acredita-se na diversidade enquanto fator que otimize a socialização da turma e propicie maiores oportunidades de aprendizagem. A escola inclusiva é definida como aquela em que todos os alunos são educados nas classes regulares, todos são aceitos, todos colaboram e ajudam-se mutuamente de forma a suprir as necessidades educacionais, decorrentes das atividades que também são desafiadoras.

Com Karagiannis; Stainback & ; Stainback; (1999) encontramos argumentos que justificam o ensino inclusivo como forma positiva a proporcionar benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade. Para os alunos, os referidos autores acreditam que o ambiente de sala de aula com a inclusão leva os mesmos a se ajudarem, a se respeitarem a se compreenderem e também a aprenderem mais, mediante a diversidade.

As oportunidades de experiências aliadas aos apoios educacionais adequados propiciam ganhos na aprendizagem escolar. Acredita-se que o ambiente inclusivo possa gerar um maior número de vivências e possibilidades que favoreçam a vida social.

A participação de todos reflete-se em habilidades a serem realizadas na comunidade em que se está inserido. Enfim, a convivência entre alunos com deficiências ou não, contribui para o desenvolvimento escolar e da vida, uma vez que a diversidade implica em respeito, troca de experiências, sensibilidade e cooperação pela diferença.

Para os professores, os benefícios gerados pelo ambiente inclusivo são: a atualização de suas habilidades pois se faz necessário que os profissionais ofereçam o serviço de acordo com as necessidades. Ao elaborar as atividades voltadas para a educação, este professor deve interagir com outros profissionais, deve haver um trabalho de equipe, a cooperação de todos

e a constante consulta entre os mesmos propiciando melhorias nas habilidades profissionais; e, por fim, estes professores, ao participarem deste processo na educação, tornam-se mais atuantes e aptos a promover mudanças, planejar a vida escolar diária, tomar decisões, enfim, ao adaptarem seu ensino para a inclusão, tornam-se conscientes de que todos os desafios visam benefícios aos alunos.

3.1 Benefícios para a sociedade

Não há dúvidas de que um grande êxito para a sociedade é a consolidação dos direitos iguais. A escola inclusivista é um exemplo de valor social da igualdade, pois nela, apesar das diferenças, os direitos são iguais. A grande questão é que os alunos com necessidades especiais não devem ser preparados para a educação regular, não é preciso provar que este é um benefício, afinal esta educação é de acesso para todos e de todos, trata-se de um direito básico. “Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.27).

Os princípios da inclusão devem ser aplicados não somente aos alunos com necessidades especiais mas a todos os alunos. Afinal, o princípio básico de todas as escolas deve ser aquele que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos”.(SCHAFFNER e BUSWELL, 1999, p.69).

Salas heterogêneas, alunos de regiões geográficas diferentes, não importa o quanto se pareçam e sim que sempre há alunos que aprendem de maneira diferente. Desta forma, temos “professores mais criativos e dispostos a experimentar estratégias de ensino múltiplas na educação de seus alunos” (FALVEY, GIVNER e KIMM, 1999, p.148).

Depois de algum tempo, a maior parte das crianças aceita o fato de que assim como elas têm diferentes formas e tamanho, também podem fazer trabalhos diferentes. Quando a necessidade de ajuda não é estigmatizada, mas vista como uma ocorrência normal, comum, e quando a prestação de ajuda é encarada como uma ocorrência natural preciosa, as crianças podem ser muito complacentes com os desafios umas das outras e valorizar suas realizações (SHEVIN, 1999 p.300).

Através dos conceitos supra citados, a educação especial passou a ser vista e prevista aos alunos com necessidades especiais, mas que, para a obtenção de seu êxito é necessário atender às chamadas necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno, adotando – se práticas pedagógicas, abarcando conhecimentos, destrezas e valores indispensáveis para a sobrevivência, bem como favorecendo ao exercício da cidadania de forma a desenvolver as próprias capacidades, de tomar decisões fundamentadas e continuar o processo de aprendizagem de forma permanente (TORRES, 2001).

Além do Capítulo V- da Educação Especial da LDB 9394/96 ser destinado somente aos alunos especiais, encontramos ainda nesta mesma lei, outro dispositivo referente ao assunto, o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (art. 4º.): atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III).

Assim, procuramos a apreciação de Carneiro (2000) para o entendimento deste inciso III que nos explica que os alunos com necessidades especiais são caracterizados pelo fato de requererem certos cuidados especiais, que diferem de outros alunos no que se refere às aprendizagens curriculares conjugadas às suas idades. Por este motivo, necessitam de recursos pedagógicos próprios, que favoreçam a aprendizagem (GROSSI, 2000, p. 59)

4. LBD 9394/96 – CAPÍTULO V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996, reservou um capítulo à parte destinado à educação especial. É composto por três artigos, a conferir:

Art. 58º. Entende – se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam 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.

§3º a oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero aos seis anos, durante a educação infantil (GROSSI, 2000, p.59)

Conforme a análise de Carvalho (1997), o artigo 58, ao utilizar o termo *preferencialmente* para a educação especial, gera uma questão segregadora, a de termos que optar por uma coisa ou outra, ou melhor, escolher entre um atendimento educacional paralelo e um outro de forma incluída no sistema escolar. A autora adverte que o significado de *preferencialmente* vai além, pois ao relacioná-lo com inclusão, alguns fatores merecem nossa atenção, como: o período de permanência deste aluno (se é apenas meio período, se é o dia inteiro, quantas vezes na semana, alguns dias da semana) e o local (no caso das classes especiais se estas devem estar no mesmo prédio que os chamados “normais”, se estão num prédio à parte, ou mesmo se os alunos portadores ou não se encontram facilmente).

Em relação aos parágrafos a autora nos apresenta a visão de que o primeiro e segundo parágrafos nos remetem a uma preocupação com o conjunto de recursos educativos que a escola pode oferecer. Não se trata de modalidade de ensino, mas sim da oferta de recursos adequados o suficiente para que contribuam no sucesso da aprendizagem atingindo, desta forma, a igualdade e qualidade almejadas na escola e pela escola. Considerar cada aluno como único, respeitando suas diferenças individuais.

O apoio especializado a que se refere o **parágrafo primeiro** será sempre importante, quer seja para o aluno ou para o professor e, principalmente, se este professor pertencer ao ensino regular. Por isso, o projeto pedagógico da escola deve ser elaborado com muita organização em função de proporcionar este atendimento.

O **parágrafo segundo** estabelece condições à inclusão dos alunos ao ensino regular, às suas condições específicas, mas não orienta em questões como: o ambiente de aprendizagem, incluindo-se assim a sala de aula, o número de alunos por turmas, as condições necessárias ao professor, sua qualificação, a motivação que se deve ter para exercer o magistério, enfim, todas estas variações que influenciam no desenvolvimento deste processo.

Por isso, o atendimento educacional deve levar em conta não somente as condições específicas dos alunos, mas também as características do sistema.

As classes especiais estão devidamente citadas em razão de nossa realidade educacional. É preciso o cuidado em não transformá-las em salas de depósito de alunos os quais foram considerados não capazes pelo sucesso escolar.

Isto quase sempre acontece pois estes alunos ficam à margem, são estigmatizados. O fato de esta clientela ter sido encaminhada para estas classes especiais, não significa que o trabalho da escola não obteve êxito.

Isolar as classes especiais também não consiste numa boa estratégia, pois o fato de necessitarem de tratamento especial não significa que devam ficar à parte do sistema educativo.

O parágrafo terceiro é considerado por Carvalho(1997) um avanço devido ao fato de que a idade para o início dos alunos com necessidades especiais seja a partir da educação infantil, faixa a qual compreende de zero aos seis anos. Tal fase, argumenta a autora, é considerada como a primeira na educação da criança, favorecendo a inclusão, visto que o tratamento especializado de forma precoce beneficia o processo evolutivo destes alunos no seu caminho escolar.

O art. 58, em comunhão com a Constituição Federal, prioriza a educação de alunos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, conforme suas condições individuais.

As classes especiais, que se caracterizam atualmente como sendo as classes que recebem esses alunos especiais nas escolas regulares, também estão previstas na Lei. A ausência das mesmas nas escolas só será possível quando houver no país uma educação que seja de fato inclusiva.

Também se faz presente na Lei as **Instituições especializadas**, apesar de serem consideradas em todo o mundo locais restritos e discriminativos para a educação de alunos com necessidades especiais.

Retomamos o conceito de Januzzi (1985, p.16) ao esclarecer o que seja instituição especializada:

Por instituição especializada entendo instituições separadas da rede comum de ensino, que contam com pessoal mais treinado no campo (autodidatas ou orientados por médicos, no período estudado) e também com recursos mais adequados para a educação dessas crianças.

Apesar de serem consideradas sob aspecto segregativo, as Instituições especializadas permanecem em razão de nossa realidade brasileira com a função de atender alunos com deficiências mais graves, os quais ainda não possuem condições de se incluírem às escolas comuns.

Outro papel também desempenhado por estas instituições se constitui nos serviços considerados como complementares, os quais se destinam aos alunos integrados na rede regular de ensino (CARVALHO, 1997).

Os serviços de apoios especializados contidos no art. 58, § 1º, destinam-se ao aluno incluído na rede regular. A lei estabelece como serviços os atendimentos itinerantes, as salas de recursos, os professores de apoio, etc.

Tais serviços destinam-se não somente aos alunos, mas também estende-se a toda comunidade escolar, com o objetivo de apoiar o processo ensino – aprendizagem e integração dos educandos.

Ao contrário do objetivo acima citado, os serviços especializados são destinados aos alunos quando “não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, como citado no art. 58, § 2º. Os referentes serviços caracterizam-se pela atuação de profissionais de diferentes áreas, cuja finalidade consiste em atender o aluno com necessidades especiais e sua família, alicerçando como apoio a escola, quando necessário. Fazem parte destes grupos de profissionais os psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, dentre outros.

A forma de atendimento destes profissionais possui variável, podendo ser em grupos ou individuais, esporádicas ou regulares, e também em locais como clínicas, hospitais, consultórios. Programas educacionais são desenvolvidos e proporcionam estimulação precoce, núcleos cooperativos, oficinas pedagógicas, serviços de diagnóstico, atendimentos psicopedagógicos, etc. estes programas geralmente são organizados em instituições especializadas de cunho público ou privado (SILVA, 1998).

O art. 58 em seu parágrafo 3º reafirma a inclusão de alunos com necessidades especiais nos programas regulares de educação infantil.

Neste sentido, Saviani (1998, p. 217), analisa que:

O artigo 58 apresenta o entendimento dessa área como uma modalidade da educação escolar que deve situar-se preferencialmente na rede regular de ensino (caput), determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado (parágrafo primeiro), prevê o recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns (parágrafo segundo) e estabelece que sua oferta se dará já a partir da educação infantil (parágrafo terceiro).

Com Souza e Silva (1997), encontramos a mesma reflexão de que este artigo e os três respectivos parágrafos identificam a educação especial com aquela destinada aos alunos com necessidades especiais. Também cita que, atualmente, a prioridade é destiná-los às escolas regulares (parágrafo primeiro) e que, em casos onde isto não seja possível, estes alunos serão encaminhados às classes, escolas ou serviços especializados (parágrafo segundo). E (parágrafo terceiro), também considera como um avanço este atendimento ter sido ampliado à educação infantil.

Complementando todas estas análises, Ferreira e Nunes (1999, p.21) acreditam que:

os serviços de apoio especializados estabilizem a noção de que as opções da escola regular não se reduzem ao atendimento exclusivo em classe especial ou classe comum, mas permitem flexibilidade de planos de apoio intermediários ou combinados. É um ponto considerado como relevante pois acreditam que o fato de existirem classes isoladas das escolas públicas pode-se ter levado ao estabelecimento de práticas anti integradoras ou resistentes à inovação.

Em sequência à análise do Capítulo V – da Educação especial da LDB9394/96, encontramos o artigo 59 que dispõe (Carvalho, 1998, p. 97-98):

Art. 59º - Os sistemas de ensino 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 possam 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;

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

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

Novamente recorrendo aos autores, entendemos que o dispositivo acima, conforme Carvalho(1997), apresenta três aspectos referentes ao inciso I:

- estabelecer quais procedimentos pedagógicos escritos na lei se fazem importantes;
- estabelecer um currículo paralelo ao oferecido na rede regular de ensino é questionável;
- a importância de se adequar ao currículo do ensino regular as devidas adequações necessárias, ao invés de se fazer uma outra proposta.

A terminalidade específica disposta no inciso II, segundo a autora, é considerada como vaga, pois é preciso a determinação de critérios e quais seriam estes que contemplariam as exigências necessárias para que se concluísse os níveis de ensino.

Mas com Ferreira e Nunes (1999, p.21), o inciso II é visto com flexibilidade na medida em que possibilita a terminalidade específica para os alunos portadores de necessidades especiais e aceleração para os superdotados. “A questão da terminalidade afeta os alunos que não têm conseguido aproveitar os anos de estudos realizados nas escolas e instituições se não concluem o 1º. grau”.

A característica de flexibilidade desta lei para Carvalho (1997, p.99), encontra-se firmada no inciso III, “referente aos professores com especialização adequada ou capacitada para a inclusão desses alunos nas classes comuns, suscita algumas reflexões em torno das atuais

propostas inclusivas, mais alinhadas com a idéia de professores polivalentes do que especialistas”.

Eis o grande desafio: a capacitação dos professores que estão exercendo o magistério. Isto significa o quanto é preciso que o professor receba um conjunto de conhecimentos que sejam necessários e que auxiliem na inclusão destes alunos. Portanto, este processo se faz mais urgente do que a especialização, pois nem sempre o professor especialista é o regente das classes especiais. Muitas intervenções são destinadas aos serviços especializados, conforme citado na lei. Carvalho (1997) nos esclarece que o inciso IV nos remete à atual conjuntura da globalização, na qual oficinas pedagógicas não representam o único trabalho a ser realizado por estes alunos.

Os cursos de formação técnico – profissional também precisam tornar-se acessíveis como mais uma opção a ser desempenhada pelos alunos com necessidades especiais.

Já o inciso V pretende garantir que os alunos com necessidades especiais sejam também beneficiados pelos programas sociais complementares, afinal, é um direito de igualdade a que todos têm.

Sob este aspecto, a relação comumente estabelecida é a da educação especial e o assistencialismo, para tal, devendo ser afastada, pois trata – se de uma relação desagradável.

Carvalho (1998) também expõe suas reflexões acerca deste artigo 59 e referentes incisos, as quais recorreremos novamente.

Pelo inciso I, a autora entende que este se refere à presença de medidas de adequação curricular. Tais medidas são consideradas como meios adaptativos que contribuam para a continuidade escolar de vários alunos em outros países.

A autora estabelece como oportunidades educacionais as que devem ser dadas ao aluno mediante as suas necessidades, e como eixo principal a individualização do ensino, que é caracterizado pela Política Nacional de Educação Especial (1994, p.39) como sendo um dos princípios como nenhum outro que...

... valoriza tanto as diferenças individuais, seja as existentes entre os portadores de necessidades especiais e as pessoas ditas normais, seja comparando entre si os próprios portadores de necessidades especiais. A individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

Ao nos referirmos às adaptações curriculares, delimita – se o que é preciso que o aluno aprenda, de que forma e qual o melhor momento para que isto aconteça. Também é preciso definir quais estratégias de ensino favorecem o processo da aprendizagem.

Um alerta para a aceleração dos alunos superdotados merece atenção, segundo Carvalho (1997), ao defrontar – se com o inciso II.

Isto porque, se a função da educação é o desenvolvimento global do aluno, privá-lo de suas experiências afetivas e emocionais em razão de *conteúdos acadêmicos* pode não significar o melhor caminho para o aluno.

Estar preparado academicamente, nem sempre é estar preparado emocionalmente e a escola atual abrange ambos os papéis. Na tomada de tal decisão é preciso bom senso, conscientização e o envolvimento da família.

Pelo inciso III, a referida autora comenta sobre a disposição do texto em relação à capacitação dos professores para o desenvolvimento deste trabalho. Muito se questiona sobre a formação de professores e não há dúvidas de que esta deva ser repensada e reestruturada para atender a tantas exigências que as mudanças nelas implicam.

Quanto ao inciso IV, reflete a preocupação em gerar expectativas de profissionalização e de trabalho para o ingresso destes alunos no mercado, mesmo aos que temporariamente são direcionados às oficinas pedagógicas ou outros.

A exemplos de países desenvolvidos, o apoio ao emprego vem sendo realizado com sucesso. Uma parceria estabelecida entre sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais deve ser analisada para que se faça cumprir esta lei.

Em relação ao inciso V, Carvalho (1998) o considerou desnecessário, prejudicado pelo texto do Título III (Do Direito à Educação e do dever de Educar) da lei e da coerência interna dos seus demais preceitos.

Saviani (1998) reafirma o papel dos sistemas de ensino em garantir que o trabalho pedagógico esteja elaborado de tal forma a atender às necessidades particulares (inciso I), à determinação da terminalidade específica para aqueles que não alcancem o tempo considerado como regular para a conclusão do ensino fundamental e à aceleração para os superdotados para concluírem em tempo menor do que o programa regular previsto (inciso II), à capacitação de

professores para o atendimento especializado bem como para aqueles que ministram no ensino regular, de forma a habilitá-los para que promovam a integração dos alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares (inciso III), educação especial para o trabalho (inciso IV) e igualdade de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular (inciso V).

Ferreira e Nunes (1999) acreditam que a flexibilidade e adaptação também estejam presentes no inciso IV, o qual refere-se à educação e apoio ao trabalho.

Finalmente, com Souza e Silva (1997, p.94-95), encontramos a apreciação deste artigo como aquele que...

... organiza especificamente a educação especial, pois para atender estes alunos, são necessários currículos, técnicas e recursos educativos diferenciados. Estas organizações consideradas como especiais, devem também prever a terminalidade especial, antecipada, do ensino fundamental, e até a aceleração de estudos de forma a contemplar os superdotados, quando necessário (Inciso I e II).

Para os incisos III e IV, Souza e Silva (1997) analisam que existe a preocupação em relação à formação de professores através dos cursos de especialização, sem que os professores da rede regular fiquem de fora, pois a legislação prevê a preparação destes de forma a torná-los aptos a trabalharem contribuindo para a efetiva inclusão dos alunos na vida em sociedade.

Finalmente, com o artigo 60, da Lei 9394/96 (CARVALHO, 1998, p.101):

Art. 60º - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

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.

Carvalho (1998), em relação a este artigo, considera importante o estabelecimento de uma normatização para as instituições privadas no que se refere ao apoio técnico e financeiro das mesmas. É preciso que estes critérios sejam abertos e peculiares pois, mais do que

matricular estes alunos somente porque não se encontram nas classes regulares, é preciso oferecer qualidade aos serviços prestados.

Segundo Carvalho (1998), o parágrafo único do art. 60, em seu caput, dispõe sobre a necessidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, as quais atendem de forma especializada as pessoas com necessidades educacionais especiais. São instituições que acompanharam a história da educação especial nos momentos onde o poder público deveria estar presente e atuante, mas não o fez. Apaes, Pestalozzi, entre outras, neste parágrafo são reconhecidas pelo seu trabalho.

Neste sentido, Ferreira e Nunes (1999) reforçam a idéia acima de que o histórico da educação especial no Brasil tem seus laços firmado com as instituições de caráter público e privado, e que também acabaram por assumir um caráter supletivo do estado, na prestação de serviços educacionais, influenciando fortemente as políticas públicas.

Para Souza e Silva (1997), o artigo destina-se ao aspecto normativo das instituições privadas para a determinação de critérios, para assim estas poderem receber o apoio técnico e financeiro do Poder Público.

Saviani (1998, p.218) compartilha das mesmas reflexões, considerando que este artigo:

Atribui aos órgãos normativos dos sistemas de ensino a definição dos critérios para apoio técnico e financeiro do Poder Público às entidades sem fins lucrativos exclusivamente dedicadas à educação especial (caput), estabelecendo, porém, que, em qualquer caso, a alternativa preferencial será a ampliação do atendimento na própria rede pública regular de ensino (parágrafo único).

Ferreira e Nunes (1999) ponderam, em relação ao artigo 60, que é prioridade a inclusão do aluno portador de necessidades especiais na rede regular de ensino, em relação ao apoio nas instituições.

Os autores apontam que os critérios para o apoio financeiro a estas instituições estavam por ser estabelecidos. Esperava-se que a questão qualitativa e educacional fosse levada em conta, ao invés do clássico critério *per capita*, esperando-se que sejam esclarecidos e adequados quais tipos de atividades poderão receber verbas da educação.

4.1. A Educação Física frente a LDB 9394/96

A escola, há muito tempo, vem desempenhando não somente o seu papel de ensino, mas também abriu seu leque na realização de ações sociais e educativas. Reduzir o papel da escola ao ensino, é limitar o professor somente dentro da sala de aula. Não podemos mais pensar que, para a escola, foi destinado somente o papel de ensinar dentro da sala de aula.(CARVALHO, 1998).

Assim, encontramos na educação física também o seu papel de agente formador. A contribuição de todos os profissionais com as estratégias necessárias a serem adotadas nos momentos certos de intervenções são imprescindíveis.

A questão da educação física nas escolas vem caminhando ao longo da história, presente ou não nos textos das leis, em consequência dos momentos políticos e econômicos pelos quais o Brasil passou. Nesta nova LDB 9394/96 encontramos no Art. 26, do Capítulo II que trata da Educação Básica, o parágrafo terceiro que dispõe sobre a educação física. O texto nos traz que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando – se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Brito (1997, p. 118-119), analisa que:

Ao explicitar a educação física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, aponta que a mesma deve ser ajustada às referentes faixas etárias, às condições da comunidade escolar e compor o projeto pedagógico da escola. A elaboração do projeto pedagógico da escola é uma ação educativa que se apresenta flexível em relação ao contexto em que a escola está inserida.

A autonomia designada às escolas não significa fazer o que se quer, mas um compromisso em se construir uma identidade própria com um comprometimento pedagógico.

Como podemos verificar, o artigo 26 atribui a educação física como *componente curricular da Educação Básica*, e que a mesma deverá estar *integrada à proposta pedagógica da*

escola, ou seja, existe a obrigatoriedade enquanto oferecimento da disciplina específica, mas infelizmente, não há referência sobre a obrigatoriedade de um profissional específico para ministrá-la.

Neste sentido, procuramos verificar a razão desta não obrigatoriedade do especialista em educação física no Ciclo I (de 1ª a 4ª séries), recorrendo às informações obtidas através do parecer no. 16/2001⁹.

O Estado não acredita ser necessária a presença do especialista para ministrar as aulas de educação física nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da Educação Básica, visto que os professores que se encontram neste período, possuem como característica obrigatória, o perfil multidisciplinar. Desta forma, são considerados como devidamente capacitados para ministrarem as diversas disciplinas, inclusive a educação física.

E esta função generalista tem sua procedência legal em 15 de outubro de 1827, quando, sob o poder do Imperador D. Pedro I, foi promulgado o primeiro estatuto do magistério, que através de seu Artigo 6º, determinava esta atuação multidisciplinar que o professor deveria ter nas chamadas primeiras letras.

O dispositivo afirmava que os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Também nos dias atuais, em termos da legislação, encontramos a determinação deste perfil multidisciplinar para o professor de 1ª a 4ª. séries. É através da lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que se instituiu o Plano Decenal de Educação, o qual prevê como meta para os próximos cinco anos a Modalidade Normal do Ensino Médio para habilitar os professores a ministrar quaisquer aulas com seus conteúdos curriculares, inclusive a educação física. E como o próprio documento informa, tal medida está de acordo com a *tradição brasileira iniciada em 15 de outubro de 1827*.

⁹ Relatório do Ministério do esporte e Turismo/ Secretaria Nacional de Esporte e Ministério Público da União/ Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – UF : DF, aprovado em 03.07.2001.

Nosso texto Constitucional determina a educação como obrigatória e com qualidade. Consequentemente, os alunos devem ter acesso a todos os componentes curriculares, principalmente nos quatro primeiros anos.

Proibir ou cercear a atividade docente multidisciplinar em um componente curricular específico implicaria em afrontar os termos da Carta Magna e contrariar uma longa tradição educacional.

O referente relatório não desconsidera que, para um ideal de qualidade educacional, necessário seria a presença do especialista, qualquer que fosse a área, inclusive a educação física. Não há também impedimento se ele estiver presente na organização da proposta pedagógica da escola, mesmo porque, faz parte do campo de suas competências.

Portanto, não justifica evocar a lei no sentido de demarcar o campo de atuação do professor generalista. Na educação infantil e nos quatro primeiros anos, é permitido a qualquer docente que esteja legalmente habilitado, exercer a docência de componentes curriculares mesmo que configurados como disciplinas específicas, inclusive a educação física.

No caso dos últimos anos do Ensino Fundamental (de 5^a à 8^a séries) dois pontos são apreciados. O primeiro, refere – se à obrigatoriedade da presença de disciplinas específicas, inclusive a Educação Física, em todos os anos. E o segundo, é em relação à obrigatoriedade do especialista para exercê –la.

Segundo o artigo 26 da lei no. 9394/96 são explicitados os componentes curriculares a serem desenvolvidos, inclusive a educação física e que esta deva estar vinculada à proposta pedagógica da escola.

E, para maiores esclarecimentos entre componente curricular e disciplina obrigatória, o relatório utiliza o Parecer CNE/CEB 05/97 que define a existência de modalidades de componentes curriculares:

- aqueles que correspondem às disciplinas escolares propriamente ditas e
- aos que não são componentes curriculares propriamente ditos, mas que devem estar presentes, como por exemplo, atitudes, valores...

Portanto, esclarecem que componente curricular nem sempre se constitui em disciplina específica.

Outro documento utilizado para o embasamento desta discussão inserido no relatório, permeou-se através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB 02/98) considerado como um paradigma curricular o que considera como importante a associação entre a cidadania do aluno com as áreas do conhecimento, incluindo-se também a Educação Física.

A utilização da expressão “área do conhecimento” ao invés de disciplina, segue as orientações da LDB 9394/96, pois propõe às escolas maior autonomia pedagógica e que as mesmas devem elaborar seus projetos pedagógicos conforme a sua realidade.

O estabelecimento Educação Física enquanto componente curricular obrigatório foi reforçado pela Portaria Interministerial 73, de 23 de junho de 2001, agregando-a como obrigatória na proposta pedagógica da escola.

Sendo assim, conclui-se que, componente curricular, seja ele obrigatório ou não e disciplina específica de ensino, não representam a mesma coisa.

Na etapa do Ciclo II que compreende de 5^a a 8^a séries, a Educação Física encontra-se contemplada com caráter obrigatório a ser inserida no plano pedagógico da escola, mesmo se constituindo em disciplina específica, sendo assim ela deverá ser ministrada por profissional legalmente licenciado.

A habilitação necessária para o exercício do magistério de qualquer profissional da Educação Nacional, é o diploma de Licenciatura Plena, conforme os Artigos 62, 67 e 87 da nova Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96.

Quer seja enquanto componente curricular ou disciplina específica, uma coisa é certa: a Educação Física deve estar considerada no projeto pedagógico da escola. Cabe a cada escola o papel de afinar este projeto pedagógico com as necessidades, dificuldades e realidade de seus alunos e da comunidade na qual ela se encontra inserida.

Com Mendes (1996) encontramos o reforço ao alegar que, em 1996, com o parecer no. 30 estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional, encontramos no seu artigo 24, parágrafo 1º, que os currículos valorizarão as artes e a educação física, de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos. Este parecer declara que, para ministrar nas séries iniciais do ensino fundamental, é preciso a formação a nível superior, mas também sendo aceita a formação a nível médio das escolas normais.

Não há nenhuma referência à atuação de um professor especialista para atuar junto a educação física nas séries iniciais. Assim, a leitura deste parecer nos conduz a concluir, que legalmente o profissional que deve atuar com a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental é aquele profissional habilitado nas escolas normais em nível superior, admitindo o nível médio (MENDES, 1996, p. 172).

“Atualmente temos tanto o professor polivalente com a responsabilidade de atuar com a educação física nas séries iniciais, principalmente na rede pública, como o professor especialista que atua principalmente junto à rede particular de ensino”(MENDES, 1996, p.173).

Concluindo: na Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a Educação Física é definida enquanto componente curricular (obrigatório ou não) e deverá estar contemplada no projeto pedagógico da escola e de acordo com sua realidade escolar, não sendo exigida a presença do especialista.

Nos quatro últimos anos, a Educação Física encontra-se contemplada como disciplina específica, também devendo estar inserida no plano pedagógico da escola e dentro de sua realidade local, sendo ministrada por um profissional legalmente licenciado.

Também citado no referido relatório estão os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados à prática da Educação Física. O relatório considera tal documento como importante conjunto de subsídios a serem considerados no momento da elaboração do projeto pedagógico de forma a potencializar as indiscutíveis vantagens de sua prática rotineira.

Souza e Vago (1997) consideram um avanço o estabelecimento pelo documento da educação física na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Em relação aos portadores de necessidades especiais, apesar de constarem como um título à parte, merecem considerações. Tais diretrizes se direcionam, entretanto somente aos portadores de deficiências físicas¹⁰. São ignoradas as deficiências visuais, auditivas, mentais, múltiplas, condutas típicas ou superdotados.

Por outro lado, o fato das atividades propostas serem indicadas previamente junto a orientações de médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfim, por um corpo interdisciplinar, é considerado como positivo por Rodrigues (1991, p. 10) e também com as Diretrizes Curriculares

Adaptadas p. 28. Ambos consideram a “importância do trabalho interdisciplinar em relação à educação especial e reconhecem a necessidade de recorrer a outros profissionais como benefício para os alunos, o que não significa a transferência de responsabilidade do professor regente”.

Mas somente designar a estes profissionais as orientações para a realização das atividades físicas é considerar que, o portador de deficiência é visto como aquele que necessita de cuidados de profissionais na área da saúde e não como um indivíduo que necessita de ações pedagógicas. Os exemplos das atividades a serem desenvolvidas retratam que o professor e a escola preferem “poupar” o portador de deficiência a propor – lhe desafios. Não caracteriza o que deveria ser a educação física especial ou adaptada como subsídio aos professores.

E neste sentido, utilizamos a conceituação de Ferreira, (1997, p.17) ao observar que,

a princípio, quando se fala em Educação Física Adaptada, pode – se deixar transparecer uma visão dualista entre a Educação Física e Educação Física Adaptada ou especial. É fundamental perceber que essas conotações decorrem dos tipos de recursos utilizados para uma mesma e única Educação Física.

Afinal, as necessidades especiais revelam que tipos de ajuda diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação.

As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular sendo facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das aulas (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.34).

¹⁰ Inclusive sendo justamente este o título contido na página 40 : *Portadores de deficiência física*.

Excluir os portadores de necessidades especiais das atividades de Educação Física é privá-los de seus direitos e benefícios que as atividades físicas lhes proporcionam. Com , Ferreira (1997, p.19-20) encontramos no relato de sua experiência que:

A Educação Física Adaptada proporciona igualdade de oportunidades aos que a ela recorrem, diversificando e adaptando formas de ensino, de modo a atender às diferenças individuais por mais acentuadas que sejam. Supre as necessidades educacionais dos alunos deficientes que não são beneficiados com os recursos da Educação Física..

5. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Estabelecem estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O referido documento foi elaborado pelo MEC/SEF/SEESP, cujo objetivo consiste de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, rumo a uma educação que valoriza a cidadania Trata-se de um trabalho que pretende contribuir para a discussão e elaboração de projetos pedagógicos das escolas frente à diversidade. De maneira geral, esta proposta inicialmente define a educação especial como uma modalidade escolar que pretende formar o indivíduo enquanto cidadão.

Alega que, para atender à diversidade, é necessário contemplar as diferentes necessidades de cada indivíduo, respeitando – o como único. Aponta que, enfrentar esse desafio, é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.

Portanto, é necessário o reconhecimento da diversidade que existe na comunidade escolar e na necessidade de se respeitar essa diversidade através de estratégias e critérios de atuação docente de forma a oportunizar ações educativas peculiares à aprendizagem dos alunos; afinal, o processo ensino-aprendizagem pressupõe atendimento à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Não defende a concepção de que a escola deve dispor de uma estratégia apropriada, ou de uma ação pedagógica adequada a que o aluno deva se adaptar. Mas sim, que

seja importante a parceria do aluno junto a escola, buscando o aprimoramento rumo à qualidade e eficiência da educação.

As Diretrizes Curriculares Adaptativas estabelecem que a escola não precisa se preparar para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso destes alunos. É a colocação imediata de todos na escola.

O processo de inclusão é gradativo e interativo, requerendo a participação do próprio aluno como alicerce para a construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. O referido documento esclarece que a maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico-psicopedagógica, quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais.

Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica.

Essa visão está na base das expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

No entanto, o presente documento, também prevê as situações de dificuldade em incluir na escola regular:

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje (oportunize) o acesso e a permanência -com êxito- do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19).

Também é proposto pelo documento que os currículos sejam adaptados mediante a situação real do aluno, de forma a incluí-lo aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, o que exigirá da escola uma dinamicidade e disponibilidade do professor. Define a classificação destes alunos especiais conforme a atual Política Nacional de Educação Especial em: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de superdotação.

Tais medidas deverão estar contidas no projeto pedagógico da escola com a participação de todos e em função da diversidade, ainda, que valorizem o papel do professor enquanto agente social e político (CARVALHO, 1998).

Com a leitura destas leis e a identificação dos acontecimentos em decorrência delas, podemos estabelecer alguns pontos para as nossas reflexões acerca do tema pesquisado: educação, educação especial e educação física propostas através das legislações, e as ações pretendidas em relação ao recebimento de todos os alunos na escola proporcionam os diferentes atendimentos nos diferentes contextos, abraçando a diversidade.

CAPÍTULO II

MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo se refere à parte instrumental do trabalho. Inicialmente, realizamos uma identificação do material bibliográfico, ou seja, um levantamento dos assuntos a serem abordados na pesquisa.

Compuseram o universo bibliográfico deste estudo, livros, teses, artigos, documentos nacionais e internacionais e leis, relacionados direta ou indiretamente com a educação, educação especial e educação física. Outro recurso utilizado foi a busca via internet.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo *estudo de caso*. Para tal, realizou-se uma pesquisa de campo utilizando-se como técnica para a coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Para a conceituação da pesquisa qualitativa, recorreremos a Thomas, Nelson (2002, p. 323), “a pesquisa qualitativa tem como foco a ‘essência’ do fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva”.

Bogdan, Biklen (1982) apud Ludke, André (1986) e Thomas, Nelson (2002), apontam para a pesquisa qualitativa, a seguinte composição:

- a) o ambiente natural (o mundo real) como coleta de dados
- b) o pesquisador como seu principal instrumento na coleta de dados, sem interferir
- c) a amostra sendo proposital e pequena
- d) a presença de uma forma descritiva na apresentação dos dados coletados
- e) o foco de preocupação do pesquisador sendo o processo, ao invés do produto
- f) atenção especial por parte do investigador aos aspectos dos participantes, ou seja, do significado que as questões representam a estes
- g) a análise dos dados com tendência à indução, sendo esta descritiva e interpretativa.

Ludke, André (1986) nos esclarecem que das diversas formas que uma pesquisa qualitativa possa assumir, encontramos o estudo de caso em razão, de seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola, como o presente trabalho.

O estudo de caso é caracterizado como um estudo singular, que contém seu próprio valor como demonstra Ludke, André (1986, p.17).

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Portanto, o referido estudo justifica-se em ser um estudo de caso, pois trata-se das escolas da rede pública do município de São João da Boa Vista, que atualmente atendem portadores de necessidades especiais.

A escolha desta amostragem deriva-se das especulações baseadas na experiência pessoal da pesquisadora bem como sua acessibilidade às Instituições Escolares e na sua participação no processo de formação de professores deste município. Deste modo, ocorre uma influência indireta em relação à etapa do ensino fundamental (1ª à 8ª séries), foco de investigação estabelecido neste estudo.

A escola pelo estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.23-24).

Assim, para o estabelecimento da coleta de dados realizado nas escolas, enviamos inicialmente um ofício à Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista, solicitando o nome de todas as escolas e o número de alunos das mesmas da rede estadual deste município, nomeando, entre elas, as que tinham alunos com necessidades educacionais especiais. Como resposta, obtivemos que, das treze escolas vinculadas a este departamento, três recebiam alunos com necessidades especiais educacionais do ensino fundamental.

Em relação às escolas da rede municipal, foram realizados os seguintes passos para a delimitação do nosso estudo:

1. Levantamento de dados junto à psicóloga responsável pelo setor, sobre o número de escolas do município em relação ao ensino fundamental.
2. Como resposta obtivemos o número de oito escolas que atendem ao Ciclo I do ensino fundamental, isto é de 1ª à 4ª séries.

3. Levantamento por telefone junto às coordenações das referidas escolas para a obtermos a informação sobre a presença ou não de alunos com necessidades educacionais especiais.

4. Das oito escolas, três recebem alunos com necessidades educacionais especiais.

O universo da pesquisa reduzido à seis escolas (três estaduais e três municipais), representa o todo referente à cidade e as informações obtidas caracterizaram o processo de inclusão da educação física nas escolas da rede pública. Em outras palavras, um estudo com seu próprio valor, particular, singular do município de São João da Boa Vista com relação às escolas públicas do ensino fundamental que atualmente recebem alunos com necessidades educacionais especiais. Com a amostragem delimitada, partimos para a coleta de dados utilizando as entrevistas semiestruturadas com a elaboração prévia de um roteiro de entrevistas.

As entrevistas não tinham um período de tempo pré-estabelecido. Variaram de quinze a vinte minutos de duração. Tal procedimento seguiu as orientações de Triviños (1987) ao esclarecer que o tempo de duração da entrevista varia de acordo com o teor do assunto, mas adverte para que a mesma não ultrapasse mais de trinta minutos podendo, desta forma, tornar – se repetitiva e, de certa forma, improdutiva.

Ainda nos moldes do autor supra citado, os locais de aplicação foram as escolas em que os entrevistados trabalhavam e com agendamento antecipado. A fim de que os dados fossem todos disponibilizados para a pesquisa, utilizamos o recurso da gravação integral das entrevistas em fita cassete para, posteriormente, realizarmos a transcrição literal das respostas. O uso de um gravador é indubitavelmente o método mais comum de registrar dados de entrevistas, na medida em que ele tem a óbvia vantagem de preservar a entrevista inteira para análise posterior (THOMAS, NELSON , 2002 p.326).

Triviños (1987) também recomenda a utilização do gravador para o êxito na análise do conteúdo das entrevistas. Triviños (1987) e Thomas, Nelson (2002) revelam que a utilização de um gravador na entrevista pode causar um certo desconforto e insegurança iniciais, mas que, no decorrer da mesma, desaparecem. Também recomendam que anotações durante as entrevistas são positivas.

Algumas atitudes por parte do entrevistador são consideradas como essenciais para o sucesso da entrevista, conforme Thomas, Nelson (2002). Estes autores destacam que, além do investigador estar apto a observar e entrevistar os informantes no tempo e local apropriados como já mencionado, é necessário diplomacia, persistência e personalidade; afinal, a falta de habilidade

em adentrar o ambiente e relacionar-se com as pessoas, pode prejudicar o estudo. Um clima amigável e de confiança deve permear a entrevista, pois assim asseguram de certa forma as respostas necessárias.

A explicação sobre o objetivo do estudo também deve ser claramente fornecida ao entrevistado, de forma a sensibilizá-lo. É preciso que este sujeito sinta o quanto é significativo e importante a sua cooperação no fornecimento das respostas.

O uso de uma linguagem compreensível desperta no informante a sensação de que ele faz parte do projeto, estabelecendo assim uma relação colaborativa. O respeito ao entrevistado também se traduz na garantia do anonimato e sigilo (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Ludke, André (1986), concordam que, além do caráter de interação que permeia a entrevista e reciprocidade entre entrevistador e entrevistado, a entrevista é flexível, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações de forma a permitir uma melhor eficiência para a coleta de informações que se deseja.

Adotamos como recurso metodológico as entrevistas *semi-estruturadas*, por serem na pesquisa qualitativa, um dos principais meios que o investigador tem para a coleta de dados e também um dos mais adequados. Neste sentido, Triviños (1987, p.146) afirma que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Laville, Dionne (1997, p.188), em relação às entrevistas semi-estruturadas enfatizam como “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Selltiz et al (1987) apontam como vantagens da entrevista:

- a) a produção de uma melhor amostra da população em estudo. Ao contrário dos questionários que nem sempre são respondidos, a entrevista face a face desperta o espírito de cooperação das pessoas ao se sentirem prestigiadas por serem ouvidas pelo que pensam

- b) o fato de existir a inabilidade de muitas pessoas em responder de forma adequada um questionário. Afinal, falar pode ser mais agradável do que escrever para diversos segmentos da população
- c) a forte capacidade do uso da entrevista para a correção de enganos dos informantes, ou seja, nos questionários pode haver uma interpretação errônea das questões, mas na entrevista existe a possibilidade de esclarecer as questões antes de serem registradas
- d) maior elasticidade na duração
- e) o uso de recursos visuais ou artifícios

Kerlinger (1979); Ludke, André (1986) aconselham o uso de um *roteiro de entrevistas* que oriente o investigador através dos tópicos principais a serem coletados de maneira que ele não perca de vista o núcleo central da pesquisa. Este *roteiro* deverá seguir uma certa sequência lógica entre as questões levantadas, partindo das mais simples para as mais complexas, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente, respeitando o ritmo de seu encadeamento.

Para a realização de um estudo pormenorizado dos dados coletados nas entrevistas através do roteiro, extraímos os pontos fundamentais das respostas, confeccionamos um quadro para tabulação das mesmas e fizemos uma análise comparativa das respostas dos entrevistados. Para tanto, em razão da natureza e da quantidade de dados, decidimos pela *análise de dados em um estudo de caso* que nos gerou uma tarefa arduosa. Assim, conforme, Merriam (1988) apud Thomas e Nelson (2002), a análise continua e intensifica-se após os dados terem sido coletados. Os dados devem ser classificados, categorizados e interpretados. Como em qualquer pesquisa, o valor fundamental de um estudo depende do discernimento, sensibilidade e integridade do pesquisador, que, no estudo de caso, é o instrumento principal na coleta e análise de dados.

O uso deste conjunto de recursos metodológicos justifica-se pela necessidade na obtenção de dados que se encontram em diferentes fontes.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Como pudemos observar, a educação, no decorrer da história, progrediu desde a Constituição de 1824, quando se referia ao ensino primário como direito e gratuito ao cidadão, não tendo mencionado a questão da igualdade, como encontramos na Constituição de 1891.

Com a Constituição de 1934, encontramos a denominação ensino substituída por educação, significando a presença de um trabalho mais abrangente com os alunos.

Com o governo ditatorial, foi decretada a Constituição de 1937 que dispunha sobre o ensino primário enquanto obrigatório e gratuito, mas havendo um apelo financeiro ao cidadão, não mencionando a questão da igualdade, como encontramos na Constituição de 1891.

Com o governo ditatorial, foi decretada a Constituição de 1937 que dispunha sobre o ensino primário enquanto obrigatório e gratuito, mas havendo um apelo financeiro ao referir-se à expressão necessitados. Também encontramos nesta Constituição do Estado Novo, referências à Educação Física em função da preocupação com a defesa da nação, para que se produzissem homens fortes e saudáveis, com o papel de disciplinadora.

Com a queda do sistema ditatorial e reorganização política dos partidos, foi estabelecida uma nova Constituição de 1937 a qual dispunha a educação como direito de todos e, somente o primário, como obrigatório. Também previa a assistência aos alunos necessitados já como forma a considerar-se como sendo o início das preocupações que permeiam os dias atuais, ou seja, a diversidade. Nesta Constituição de 1937, não há menções sobre a Educação Física, no entanto, em razão do cumprimento ao artigo 5º, que designava a União legislar sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, após alguns trâmites, originou-se a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4024/61. Nesta lei, através do artigo 88, foi assegurada aos alunos chamados excepcionais, a educação destes junto à educação geral. Em caso de impossibilidade, seriam utilizados os serviços especiais. Neste aspecto, tal proposta fora considerada como inovadora: era a integração.

Além da educação ao excepcional, também encontramos, nesta lei, a Educação Física contemplada no artigo 22, como obrigatória nos cursos primário e médio, com a idade

limitada até os 18 anos de idade e não se cogitando torná-la obrigatória também no ensino superior. Com a revolução de 1964, foi estabelecida uma nova Constituição de 1967 que tinha o Brasil sob o poder do regime militar. Com relação à educação, estabeleceu (artigos, 167, 168 e 169) o princípio da unidade nacional, a obrigatoriedade das escolas em assegurar eficiência aos alunos necessitados, não definindo o que venha a ser necessitados e muito menos a assistência social. Mediante o quadro político após o golpe militar, havia o interesse de um reajuste na lei 4024/61. Foi então a chamada reforma educacional traduzida na Lei 5692/71. Na referida Lei, encontramos através do artigo 9º, indicações ao chamado tratamento especial destinado aos deficientes físicos e mentais.

Com a Constituição de 1988, a educação é estabelecida pelo artigo 205 como direito de todos e dever do estado e da família e a disposição desencadeou o atual processo inclusivo ao estabelecer aos portadores de necessidades especiais o atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta mesma Constituição, encontramos referências às práticas desportivas no artigo 217. Após oito anos de vigência, entre *caminhos e descaminhos*, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, lei 9394/96 que dedica um Capítulo V- da Educação Especial, prevendo no parágrafo primeiro a obrigação do estado em promover o desenvolvimento de ações que propiciem os serviços de apoio especializado na escola regular. No segundo parágrafo, dispõe sobre a previsão de atendimento especializado caso não seja possível a inserção destes alunos na classe regular. No terceiro parágrafo, considerado como um avanço, encontramos a oferta da educação especial a partir da educação infantil, visto que, quanto mais precocemente se der a intervenção junto à inclusão, melhor será o desenvolvimento escolar deste aluno.

No artigo 59, encontramos, no inciso I, o estabelecimento dos procedimentos pedagógicos que se fazem necessários; no inciso II, temos a disposição da terminalidade específica; no inciso III, a disposição do texto em relação à capacitação dos professores e, por fim, no inciso IV, a preocupação em gerar expectativas de profissionalização e de trabalho para o ingresso destes alunos no mercado.

O artigo 60, parágrafo único, dispõe sobre a necessidade de fomento técnico e financeiro às instituições especializadas.

Nesta Lei 9394/96 o artigo 26, parágrafo terceiro, refere-se à Educação Física enquanto componente curricular obrigatório e integrado à proposta pedagógica da escola.

Enfim, podemos observar que o caminho percorrido pela educação, educação especial e pela educação física através das leis em seus diferentes contextos históricos atendia aos interesses vigentes das épocas.

Para que pudéssemos relacionar a educação física frente a este novo paradigma da inclusão, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo *estudo de caso* no município de São João da Boa Vista, estado de São Paulo, com a rede regular pública estadual e municipal de ensino. Para tanto, será apresentado, a seguir, com o propósito de atender aos objetivos deste estudo, a descrição e apresentação dos dados coletados nas entrevistas com três das doze escolas municipais, e três das treze escolas estaduais, que compõem o quadro educativo do município.

Obtivemos um total de dez entrevistas que contribuíram de maneira significativa para nossa compreensão a respeito da temática abordada.

Para uma melhor organização, dividimos os dados das escolas municipais e estaduais em três blocos: identificação, desenvolvimento e atitudes.

Em relação às escolas adotamos o critério de escolas *a* para as municipais e *b* referindo-se às escolas estaduais. Para a transcrição de trechos das entrevistas utilizamos a denominação *professor* ao nos referirmos aos entrevistados. O número total de entrevistados foram dez, sendo três alunos de educação física, seis regentes de sala e um professor de Educação Física. Notamos que a maioria das escolas possui o regente de sala para ministrar as aulas de Educação Física.

QUADRO 1: Identificação

Escolas Municipais		1 a	2 a	3 a	4 a	5 a	6 a	7 a	8 a	9 a	10 a	11 a	12 a
Recebem alunos com necessidades especiais	Sim	X	X	X									
	Não				X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Total de número de alunos	460	260	86	490	117	87	79	127				
Professor responsável pelas aulas de Educação Física	Regente			4									
	Estagiário de Ed. Física	1	1										
	Professor de Ed. Física												
Frequência das aulas de Ed. Física	1 vez por semana												
	2 vezes por semana	X	X	X									
Ensino Fundamental	Ciclo I	X	X	X									
	Ciclo II												
Educação Infantil										X	X	X	X

FONTE: Elaboração Própria

O quadro 1 nos forneceu a identificação inicial para que pudéssemos delimitar a amostra que caracteriza a presente pesquisa como estudo de caso. Dentre o universo escolar municipal, encontramos um total de doze escolas. Dentre estas, duas recebem somente alunos do Ciclo I (1ª à 4ª séries) do ensino fundamental; seis são destinadas ao Ciclo I e Educação Infantil. As quatro escolas restantes são direcionadas exclusivamente para a educação infantil.

Portanto, foi necessário identificarmos o número total das escolas municipais e, dentre estas, a verificação das que recebiam portadores de necessidades educacionais especiais. Durante as entrevistas, pudemos observar através do quadro 1 - escolas 1 a e 2 a - que os responsáveis pelas aulas de educação física, as quais acontecem duas vezes por semana, são

alunos estagiários da Faculdade¹¹ de Educação Física do Município. Já na escola 3 a , encontramos quatro professoras regentes que desenvolvem as atividades de Educação Física.

As escolas 1 a , 2 a , e 3 a são do Ciclo I (1ª à 4ª séries) do ensino fundamental.

QUADRO 2: Desenvolvimento

Escolas Municipais	Série	Tipos de Deficiência				Participação			Envolvimento	
		DM	DA	DV	DF	Sim	Não	Às Vezes	Total	Parcial
Escola 1b	1ª	1			1	X			X	
	2ª									
	3ª									
	4ª			1		X				X
Escola 2b	1ª									
	2ª	2				X				X
	3ª									
	4ª									
Escola 3b	1ª	1						X		X
	2ª	1				X				X
	3ª	1				X			X	
	4ª	3				X			X	

FONTE: Elaboração Própria

Através do quadro 2, podemos observar que a escola 1 a , possui três portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular: um deficiente mental e um deficiente físico que se encontram na 1ª. série e um deficiente visual na 4ª série¹². A escola 2 a , recebe dois portadores de deficiência mental na 2ª série da classe regular e a escola 3 a , possui um aluno portador de deficiência mental na 1ª série, outro na 2ª e 3ª séries, e três na 4ª série.

Em relação à participação destes alunos nas aulas de educação física, pudemos verificar que estes gostam e participam. A parcialidade apresentada no quadro em relação ao

¹¹ Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista – FAE, que é uma autarquia Municipal.

¹² Gostaríamos de esclarecer que a denominação DA (deficiente auditivo), DV (deficiente visual), DM (deficiente mental, DF (deficiente físico) se justifica por ser desta forma que as escolas se organizam nas suas classificações.

envolvimento deles resulta da falta de motivação que alguns sentem ao não conseguirem realizar a atividade que foi proposta.

Entrevistas:

“...O deficiente físico participa. Até coisas que às vezes eu acho que ele não vai conseguir fazer, ele tenta. Eu tive até um probleminha com ele nas Olimpíadas. Ele queria ir na corrida, de todo jeito, a mãe dele queria que ele fosse na corrida. Mas eu achei que ia ser muito preconceito, comparar ele. Aí eu ia estar expondo ele ao ridículo, iria comparar ele com uma criança que não tinha deficiência. Então, quis colocar ele no esporte coletivo, que ele pudesse ajudar os outros e os outros ajudá-lo a jogar.

O visual, o caso dele já é bem grave. Ele tem glaucoma. Dei aula para ele na segunda série, lá no Pedregulho. E a gente encaminhou para o médico, falamos com a mãe, arrumamos atendimento na Unicamp e a mãe não quis levar, não tem cura. Agora ele só enxerga vultos. Então ele não enxerga, não enxerga a bola, ele não enxerga a linha. Então ele só fica perto da gente, ele brinca. Quando é alguma coisa com bola ou que tem que acertar objetos, aí ele não quer brincar. Aí eu procuro deixar ele de ajudante ou ele marcando pontos, que eu falo para ele e ele marca. Ele sabe ler e escrever.

A deficiente mental, no começo ela era muito tímida. Não brincava. Agora ela já brinca mais, se soltou. Ela era muito gorda, então ela está fazendo um regime e agora ela já faz aula normal. (Professora 1ª, escola 1ª).

“...Participam. Às vezes, no meio da aula, eles param de participar” (Professora 2, escola 2ª).

“...Eles são, assim: Você tem que concordar com tudo que eles querem. Tem dia que a Pamela não quer sentar e ela não senta. Ela é agressiva, ela sai correndo para o lado, chega e segura na gente, não solta. Não fala corretamente” (Professora 2, escola 2ª).

“... Olha, essa aluna, como a Diretora já falou, é quase o mesmo caso que o aluno dela. Ela perde o interesse com muita facilidade. Ela não participa. Dificilmente, raramente ela participa de alguma atividade. Às vezes, quando é alguma atividade com música, desenvolver algum

movimento, através da música, dançar e estar participando. Às vezes ela começa a participar mas ela geralmente tumultua um pouco a aula, tira a atenção dos outros alunos também, atrapalha bastante a aula” (Professora 3, escola 3 a).

“...Olha, tem atividades que ele participa. Ele gosta muito de jogar futebol, bola. Tem algumas atividades, são mais em questão de corpo, em cima, em baixo, exercícios corporais que às vezes ele não consegue acompanhar. Faz alguns e depois ele se desinteressa” (Professora 4, escola 3 a).

“...Eles gostam muito. Ela participa muito, principalmente essa menina Kelly, ela participa. A única coisa é que ela gosta sempre de ser a primeira. Sabe, ela tem essa, que nem pular corda. Mas ela faz todas as atividades, ela participa de todas” (Professora 5, escola 3 a).

“...Participam sim. Todos. Eles gostam, não tem um que não” (Professora 6, escola 3a).

QUADRO 3: Atitudes

Escolas Municipais	Professoras Entrevistadas	Orientações da Escola		Modificações após o recebimento de alunos especiais					
				Ações			Estruturas		
		Sim	Não	Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial
1b	1	X		X			X		
2b	1	X		X				X	
3b	1		X	X				X	
	2		X		X			X	
	3	X		X				X	
	4	X		X				X	

FONTE: Elaboração Própria

Em relação ao quadro 3, observou-se através dos relatos das entrevistas que nas escolas 1 a e 2 a, houve orientações no sentido de esclarecimento à professora sobre

peculiaridades dos alunos especiais, mas na escola 3 a, notamos que para as quatro professoras entrevistadas as orientações preliminares foram insuficientes e algumas vezes inexistentes. Houve o empenho das professoras para o desenvolvimento das atividades de forma a atingir a todos os alunos.

De forma geral, a escola se mobilizou após receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, procuraram caminhos para a eficiência no oferecimento das atividades.

Outro ponto a ser destacado foi o recebimento de fichas médicas referentes aos alunos para as professoras como forma de orientação.

Entrevistas:

“A gente aqui faz uma ficha médica. Nessa ficha médica, enviamos para casa, a mãe já explica o que pode e o que não pode. Do que se alimentam... Dentro disso eu procurei encaixá-los nas aulas” (Professora 1, escola 1 a).

“Equipamentos não foi necessário porque eles podem usar todos. Até esse que enxerga pouco ele anda bem pelo estabelecimento da escola. A Diretora preparou os professores para orientar os alunos, para não ter preconceito. A gente falou muito disso nas aulas, eles são muito carinhosos com essas crianças. Até o menino que não enxerga estava um dia para pegar o ônibus, foi um dando a mão para ele ir, sem a gente pedir. Eles fazem tudo certinho. E esse deficiente físico até tem uma professora que tem que trocá-lo durante as aulas. Quando ela falta tem uma estagiária que troca. Então tem sempre alguém que já tem uma tarefa com ele” (Professora 1, escola 1 a).

“Ações sim. Eu acho que a gente passou a conversar mais com as crianças sobre isso. Mas sobre o preconceito, a gente não conversava porque não tinha nenhum caso aqui. Mas estrutural não, é tudo rampa mesmo, a gente não tem escada” (Professora 1, escola 1 a).

“Recebi informações. Me foi passado como que eles agiam, como que era para eu agir com eles” (Professora 2, escola 2 a).

“Como são deficientes mentais, lá tem escada, mas as professoras foram preparadas pelo Psicólogo” (Professora 2, escola 2 a).

“De estruturas, não. De ações, sim. Porque a gente aprende o jeito de lidar e até para as crianças mesmo. Como a Pamela vai para a segunda série, a primeira série que está agora teve que se habituar ao jeito dela. Não é tudo que eles podem falar com ela. Não podem discordar” (Professora 2, escola 2 a).

“Não, também não tive preparação nenhuma. É o primeiro ano também que eu dou aula aqui e assim que essa aluna entrou que eu comecei, eu já percebi as dificuldades da aula e passei o caso para a Direção e a gente encaminhou pra ela estar participando da intervenção, fazendo aulas de reforço.

Mas não tem resolvido. Ela não consegue acompanhar e ela também não consegue reter. Tudo o que a gente passa para ela, ela tem recebido atividades diferenciadas, também com muitos jogos, brincadeiras. O que ela aprende num dia, no outro dia ela já não consegue passar pra gente o que ela aprendeu” (Professora 3, escola 3 a).

“A orientação que a gente recebe, que eu recebi da Orientadora é a seguinte: trabalhar com atividades diferenciadas porque a aluna não consegue acompanhar. Trabalhar também em cima de jogos, a parte mais lúdica. Aí a gente começa a trabalhar com essa criança” (Professora 3, escola 3 a).

“Este ano é o primeiro ano que dou aula aqui. Mas parece que já foi, já havia sido informada a família dessa criança. Teria que ter uma escola, atividade especial, de estar num ambiente diferenciado, então, desde o ano passado. Aqui a gente tenta fazer o possível, então a gente tenta dar jogos para eles, coisas mais lúdicas. Ao invés de atividades no papel que ele não consegue acompanhar” (Professora 4, escola 3 a).

“Não por parte da escola. A escola, depois que ele chegou, que teve um trabalho antes, se foi feito um trabalho, depois que ele entrou? Sempre com relação da escola, com relação... O que

foi, assim pra gente sempre estar observando como ele estava, as melhoras de alguma coisa ou não. Mas toda vez que eu fazia algum exercício que necessitava de compreensão, ele não consegui retê-los. A gente percebia assim, ele aprendia e depois você ia rever aquilo e ele já não sabia mais. Toda vez que a gente fazia esse exercício pra ele, ele já não aprendia. Então o que foi proposto pra gente, dar jogos, atividades assim diferenciadas. Só com letrinhas, números, quantidades e jogos” (Professora 4, escola 3 a).

“É, só recebi a ficha dela. De como é que foi trabalhado o ano passado e agora este ano estou trabalhando com ela assim bem diferenciado. Tenho a estagiária que ajuda, que fica com ela um pouquinho por dia dando um atenção individual. Mas, somos nós mesmos que nos viramos aqui” (Professora 5, escola 3 a).

“Quando eu peguei a classe no começo do ano, essa menina já estudava aqui. Ela estuda aqui desde o ano retrasado. Então está com a mesma turma, os mesmos alunos, então não teve diferença. Só a maneira da gente trabalhar porque a gente acaba dando uma atenção a mais do que para os outros” (Professora 5, escola 3 a).

“Quando a gente pega a classe a professora teve a ficha de cada aluno. Mas, você está dizendo assim de como trabalhar com eles no caso? Ou não ? Não” (Professora 6, escola 3 a).

*“Nós que vamos atrás. Não é assim de não estar precisando de tudo. É nós que temos que ir atrás. Não que ela não se preocupa, ela sabe o que ela pode ajudar, ela ajuda. Mas é nós que temos que ir atrás, para ver como é que lida com a criança.
? É, que relação de jogos pedagógicos que eles querem que trabalham. Mas a gente mesmo ter uma orientação assim, é assim...” (Professora 6, escola 3 a)*

“No limite. Tudo o que nós precisamos ela está sempre apta a ajudar. Então, mas fica meio difícil, que nem nós, na minha classe tem vários níveis de criança, então não conseguimos dar a mesma matéria para todo mundo. Então, que nem a Lisa, também tem vários.

Eu tenho que preparar atividades para o Diegão, para a Pri, para a Frã, para Maxi, é diferente. Então é uma coisa assim que você que tem que ver o limite dos alunos, o que é que eles aprendem, e não podemos querer exigir muito. Tem que ir de acordo com o que eles sabem”.
(Professora 6, escola 3 a).

QUADRO 4: Identificação

Escolas Estaduais	Recebem alunos com necessidades especiais			Professor responsável pelas aulas de Educação Física			Frequência das aulas de Ed. Física		Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Sim	Não	Total de nº de alunos	Regente	Estagiário de Ed. Física	Professor de Ed. Física	1 vez por semana	2 vezes por semana	Ciclo I	Ciclo II	
1 b	X		706	2			X	X	X		
2 b	X		975		1			X	X	X	
3 b	X		595			1		X	X		
4 b		X	400						X		
5 b		X	718						X	X	
6 b		X	1.481								X
7 b		X	1.003							X	
8 b		X	1.318							X	X
9 b		X	1.162							X	
10 b		X	126						X		
11 b		X	1.376							X	X
12 b		X	596						X		
13 b		X	222						X		

FONTE: Elaboração Própria

O quadro 4 representa a totalidade do universo escolar estadual do município. O número de escolas são treze, das quais três recebem portadores de necessidades educacionais especiais.

Das treze escolas, doze possuem o ensino fundamental, entre elas cinco apenas com o Ciclo I, duas com Ciclo I e parte do Ciclo II, duas com o Ciclo II, duas com o Ciclo II e ensino Médio e uma somente com o ensino médio.

Dentre as escolas inclusivas, encontramos, na escola 1 b, as professoras regentes de classe como responsáveis pelas atividades de Educação Física.

Na escola 2 b, as aulas ficam a critério de uma estagiária da Faculdade de Educação Física do município.

Na escola 3 b, ministra as aulas de Educação Física um professor especialista.

Com relação à frequência das atividades, somente uma classe da escola 1 b, ministra suas aulas uma vez por semana, as demais estabelecem duas vezes por semana.

QUADRO 5: Desenvolvimento

Escolas Estaduais	Série	Tipos de Deficiência				Participação			Envolvimento	
		DV	DM	DA	DF	Sim	Não	Às Vezes	Total	Parcial
Escola 1b	1 ^a									
	2 ^a									
	3 ^a									
	4 ^a									
	Classe Especial		32			X			X	
Escola 2b	1 ^a									
	2 ^a									
	3 ^a									
	4 ^a									
	Classe Especial		14			X				X
Escola 3b	1 ^a			2		X			X	
	2 ^a			1		X			X	
	3 ^a			3		X			X	
	4 ^a									
	Classe Especial	12	43	16		X			X	

FONTE: Elaboração Própria

Em relação ao quadro 5, verificamos que a escola 1 b ainda permanece com duas classes especiais como forma de atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Ambas são compostas pelos denominados deficientes mentais. É importante

ressaltarmos que, em ambas as classes, também são considerados os alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme relatado nas entrevistas.

Ainda sobre a escola 1 b, observamos que, nas duas entrevistas realizadas, existe a participação de todos os alunos nas aulas de educação física. As entrevistadas esclarecem, de forma implícita, que procuram desenvolver atividades que despertem o interesse dos alunos.

Na escola 2 b, encontramos uma classe especial também composta de deficientes mentais. Também podemos verificar, no relato da professora, que a participação dos mesmos varia conforme a realização ou não das atividades propostas.

Com relação à escola 3 b, constatamos a presença de classes especiais: duas de deficientes mentais, uma de deficientes visuais, uma de deficiente auditivo e, nas classes regulares, encontramos um deficiente auditivo na 2ª série, três deficientes auditivos na 3ª série e dois deficientes auditivos na 1ª série. Ou seja, a escola possui atendimento tanto em classes especiais quanto em classes regulares.

A participação dos alunos nas aulas de Educação Física é considerada total, com êxito, mesmo porque existe interesse, vontade e empenho do professor no planejamento das atividades para que as mesmas tenham êxito, como observamos a seguir nos relatos:

“Todos participavam, entendeu? Mas assim: cada um dentro do que queria fazer. Como eu falei que eu não tinha esta habilitação para dar esse tipo de trabalho que ele podia desenvolver no CIC, porque lá já tem a quadra, tem o espaço riscado, tem tudo certinho, a bola. Eu tenho bola, tenho bola de meia que eu trabalho muito, por que? Porque aqui na frente a gente não pode disponibilizar de jogar uma atividade com bola, que a bola possa ir no meio da avenida. Eu tenho medo de assumir isso, porque quando eles estão atrás de uma bola a gente não controla. Então eu trabalho mais com bola de meia, queimada, tudo com bola de meia. As regras, por exemplo, da queimada estavam bem entrosados porque é uma coisa que eles brincam na rua, da realidade deles. Aí um dia queriam bolinha de gude, um grupo com bolinha de gude, um dia corda. Aí um cansava da bolinha de gude vinha para a corda. Era assim” (Professora 1, escola 1 b) .

“Sim. Todos participam” (Professora 2, escola 2 b).

“Eles gostam bastante. Eu deixo eles assim bem a vontade. Como a forma de atividades que eles querem fazer. Então formam-se grupos das meninas, elas brincam, elas criam brincadeiras delas e os meninos os deles” (Professora 2, escola 2 b).

“Com raras exceções, participam sim. Embora tenham algumas dificuldades, mas todos participam, a gente tenta fazer com que eles participam” (Professora 3, escola 3 b).

“É total. Não há discriminação nem por parte dos alunos, nem por parte deles próprios. Eles tem interesse em fazer e a gente tem um pouquinho de conversa e adaptação e eles vão fazendo” (Professor 2, escola 2 b).

“Alguns sim. Outros se recusam, até chegam a chorar. Tem uns que até choram, que não gostam justamente por não conseguir realizar algum tipo de brincadeira. Por não me ouvir. Então tem os que se afastam sim. Mas tem dia que se afastam, tem dia que eles participam” (Professor 3, escola 3 b).

QUADRO 6: Atitudes

Escolas Estaduais	Professoras Entrevistadas	Orientações da Escola		Modificações após o recebimento de alunos especiais					
				Ações			Estruturas		
		Sim	Não	Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial
1b	1	X		X					X
	2	X		X					X
2b	1		X		X			X	
3b	1	X		X					X

FONTE: Elaboração Própria

A escola 1 b, do quadro 6 possui duas professoras que foram entrevistadas. A professora 1 nos relatou que recebeu orientações tempos atrás sobre atividades físicas que poderiam ser desenvolvidas, assim como nas htp – horário de trabalho pedagógico e também da

Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista. Portanto em termos de ações, as informações estão chegando a esta professora. Em termos de estruturas, permanece como está.

A professora 2 também recebeu as mesmas orientações acima citadas e acrescentou um ponto fundamental para nosso entendimento: a troca de experiências com professores de outras escolas. Sem dúvida, é um trabalho muito rico. A referida professora também considera que a escola está preparada para receber estes alunos e que procura desempenhar seu papel de recebê-los de forma a participarem de todos os projetos desenvolvidos pela escola.

As ações são contínuas através de reuniões pedagógicas por meio de informações e orientações, de forma a se sentirem confiantes. Com relação às estruturas, pouco se modificou, em razão de ser uma escola antiga e com suas instalações consideradas limitadas.

Na escola 2 b, a professora alega não ter recebido informações prévias, mas houve iniciativa desta em promover o desenvolvimento das aulas de Educação Física. As ações e estruturas foram consideradas através das salas de recursos (computadores, som, televisão e vídeo).

O professor de Educação Física da escola 3 b considerou que não recebeu informações anteriores da escola, mas na verdade, em nossas análises, consideramos como uma excelente indicação para qualquer professor: a de ministrar suas aulas para os alunos portadores de necessidades especiais da mesma forma que a faz com os outros. O professor alega que existe um sólido trabalho em termos de ações sobre essa temática. Apenas faltam algumas modificações em termos de estruturas físicas, pois há um deficiente físico e não há rampas pela escola. Ele confirma que, se os alunos vão para a escola, deve existir uma estrutura que sustente este sistema.

Entrevistas:

“Olha, na nossa escola a classe especial é no andar de cima. Mas como tem só esse caso, esse aluno que anda com dificuldades a gente já vai descendo com eles devagar, sempre devagar, sempre alertando. Mas essa escola já tem há vários anos e infelizmente não tem condições de ter uma sala desse espaço. Nossa sala é um espaço menor.

Todas estão ocupadas e a gente não quer ficar mexendo muito. Porque tudo o que se mexe a gente perde na área de Educação Especial, infelizmente. Então, eu tenho até receio, então tá bom lá, tudo. Mas o único problema é a escada, eu acho. Você vê uma criança, se precisar de maior ajuda não vai ter condições. Você tem que ter um pessoal que está acostumado com eles, tudo né, os funcionários. Então eles já ajudam o Renan, quando ele demora. Às vezes vai ao banheiro, ele demora um pouco eu já peço:

‘Vai ver o Renan para mim’, então já ele é conhecido da escola. São sete anos que ele está aqui”
(Professora 1, escola 1 b).

“Eu não posso te dizer bem ao certo porque eu trabalhei já aqui e nos Santos Cabral, com deficiente auditivo lá. E como eu não sou efetiva na classe então a cada ano a escola tem o projeto da sala. A gente que não é efetivo já chega e está pronto. A turma pronta, já montada. Aí depois até a gente já vai vendo entre nós mesmos se cabe na minha classe, se cabe na classe dela. Se o nível da minha classe está de acordo, se o dela está mais adiantado. Porque quando eu, por exemplo, esse ano eu cheguei, eles copiavam tudo, tudo copiado, lindo, maravilhoso os cadernos. A hora que você vai ver, ninguém sabia ler. Então você tem que começar de novo do A-E-I-O-U. Só que uma criança que vai para a classe especial, passa da terceira série para a classe especial, é o que eu mais bato assim é isso. Ela não quer começar do A-E-I-O-U porque ela já é copista. Então ela pensa que ela sabe tudo. Então aí para retornar lá na caligrafia, que eu gosto, quadriculado, brincar e fazer letrinha e montar alfabetos, tal; ele já tem um pouco de receio. Mas depois acabam interagindo e vai bem. Mas o começo é difícil” (Professora 1, escola 1 b)

“É mais nós né. O Cláudio nas orientações que nós temos, nas reuniões na Diretoria de Ensino, ATP e educação especial eles que cada reunião vão passando algumas informações, orientações sobre o que nós podemos fazer, desenvolver o trabalho. Há uma troca de experiência com outros professores das outras escolas. Então a gente procura...” (Professora 2, escola 1 b)

“Sim. A escola está preparada para isso” (Professora 2, escola 1 b).

“A escola tem que estar procurando atender os alunos. Não há discriminação, eles todos participam juntamente com os alunos da classe comum. Então todos os alunos estão envolvidos em todos os trabalhos do projeto da escola. Sempre são incluídos” (Professora 2, escola 1 b).

“Não, nenhuma. Eu mesmo assumi, fui atrás para ver o que podia fazer” (Professora 3, escola 2 b).

“Esse problema de espaço e material é o mais complicado. Porque tem a aula de Educação Física no mesmo horário que o meu na quadra. Então, eu não tenho quadra para trabalhar com eles, então a gente tem o pátio só que o pátio é aquele negócio do problema de saírem na rua. E o material eu não tenho nada para trabalhar com eles. Assim: joguinhos, nada. É mais improvisado mesmo, que eu levo da minha casa” (Professora 3, escola 2 b)

“Sim, foi. Porque a sala especial é de manhã e a tarde. São aquelas salas que só há aluno especial, com computador, tem som, televisão e vídeo. E eu acredito que é especial porque lá a gente não pode usar nada para a escola daquela sala, a televisão, som, nada. Então a classe lá é só eles que usam e foi feito depois que esses alunos foram para lá” (Professora 3, escola 2 b).

“Não. Só me foi avisado que tem este tipo de aluno lá nas aulas e que eu teria que dar aula à eles da mesma forma. Quanto a isso não houve problema” (Professor 4, escola 3 b).

“Eu acredito que sim. Embora no espaço físico a escola tem algumas dificuldades, principalmente para o deficiente físico, com relação a movimentação, porque não tem rampas na escola e tudo o mais. Mas com relação a deficiente visual e auditivo e também os mentais leve, a escola se preparou porque desde que eu estudei lá a escola trabalha com esse tipo de deficientes. Então, já faz muito tempo que a escola está trabalhando com isso” (Professor 4, escola 3 b).

“Eu acredito que do deficiente físico em si, não. Mas para os outros sim, porque a escola trabalha há bastante isso. Os alunos são levados para a escola, então ela tem que ter uma realidade que favoreça este trabalho senão eles não conseguiriam estar enquadrados neste sistema” (Professor 4, escola 3 b).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a elaboração do presente capítulo, serão relacionados os principais aspectos que envolvem o portador de necessidades especiais: a educação física e a inclusão.

Em relação ao deficiente físico da escola 1 a, observamos que o processo de inclusão ainda encontra barreiras, visto que, às vezes, a professora não acreditava em sua potencialidade. A mãe quer que o filho participe e isto lhe é um direito que, de certa forma, foi negado; afinal, o deficiente físico foi privado de correr e encaixado no esporte coletivo. Desta forma, acreditamos ter ocorrido um sentimento de insegurança por parte da professora ao temer uma exposição e também uma frustração por parte de seu aluno.

O mesmo podemos entender em relação ao deficiente visual da escola 1a, ao captarmos a presença de uma certa inexperiência da professora ao propor atividades que, para serem desenvolvidas, teriam como objetivo acertar objetos. Tal inexperiência deve-se ao fato da falta de informações sobre estratégias que lhes seriam úteis em aplicá-las de forma adaptativa, promovendo então a participação do aluno deficiente visual.

Com relação ao aluno deficiente mental da escola 1a, acreditamos que o processo de inclusão está caminhando, visto que houve progresso no que se refere à participação da mesma.

A professora 2 da escola 2 a, também nos revelou certa insegurança ao desenvolver atividades que despertassem somente o interesse dos alunos sem o estabelecimento de limites. Este aspecto requer cuidados, pois é preciso não somente incentivar os alunos a participarem das atividades visando ao bem estar mental, mas também contribuir para o bem estar físico.

A falta de informações para lidar com a situação, prejudicando a participação de alunos especiais, também foi encontrada com a professora 3, da escola 3 a. É preciso despertar o prazer em realizar atividades, mesmo porque, esta aluna, não se sentindo estimulada, desenvolve mecanismos de defesa, ou seja, tumultua a aula de forma a chamar atenção. Esta forma de “atrapalhar” a aula, nada mais é do que uma sinalização para a professora de que suas necessidades e desejos em participar da educação física não estão sendo alcançados.

É interessante que, com a professora 4, da escola 3 a, ocorre uma reincidência desta situação de desinformações: a forma pela qual as atividades são desenvolvidas refletem no desinteresse dos alunos especiais.

Felizmente, encontramos com as professoras 5 da escola 3a e professora 6 da escola 3a, o depoimento de que todos participam.

Portanto, podemos aqui considerar que o processo de inclusão enfrenta uma de suas dificuldades: a insegurança dos professores. A adaptação das atividades em relação ao aluno proporciona o sucesso desta nova proposta inclusiva. Cabe ao professor desenvolver estratégias que proporcionem a participação dos alunos na aula e não o inverso. Planejar as aulas para que os alunos especiais se adaptem às atividades, é caminhar na contramão da inclusão.

Mas por que razão estes professores sentem-se inseguros? Faltam-lhes informações?

Segundo a professora 1 a, da escola 1 a, as informações recebidas foram em relação à parte médica e, também, através da diretora que preparou os professores de forma a orientarem os alunos para que não houvesse preconceito. Começar a falar sobre a questão é um começo, é um primeiro passo, mas ainda não é o suficiente. É preciso que haja a troca de informações entre professores e demais profissionais de forma a sanar as dúvidas.

A professora 2 a, da escola 2 a, alega ter recebido informações. Trata-se de um ponto positivo. Mas, um aspecto que gostaríamos de destacar, foi quando a referida professora descreveu que “a gente aprende o jeito de lidar e até para as crianças mesmo”; isto é fundamental para a inclusão: a própria criança especial sinaliza suas necessidades tanto para o professor como para as outras crianças. Daí a essência do processo inclusivo: a convivência com a diversidade desperta nas crianças os valores de respeito e colaboração.

Trabalhar com atividades diferenciadas são estratégias que funcionam. O importante é fazer com que a criança sinta-se parte do todo. E isto é o que ocorreu com a professora 3 a, da escola 3 a, através de orientações que foram recebidas pela professora.

Desta forma, acreditamos que professores instruídos a seguirem caminhos alternativos em suas aulas, sentem-se mais seguros e confiantes de que estão realizando o melhor.

As professoras 4 e 5, da escola 3 a, apesar de não receberem orientações suficientes da escola, propuseram-se a buscar caminhos, através de vivências práticas da profissão e de observações.

Destacamos, então, outro ponto fundamental para o sucesso da inclusão: é preciso que o professor se disponha a mudanças. Não adianta culpar a Direção pelo não recebimento de informações, é preciso seu empenho em querer que as mudanças aconteçam. Quando há resistência do professor em primeiramente modificar a si mesmo sobre a sua visão em relação a convivência com a diversidade, a inclusão encontra barreiras.

Um aspecto preocupante foi observado em relação à professora 5 a, da escola 5 a, ao declarar que “acaba dando uma atenção a mais do que para os outros”. Consideramos preocupante em razão de um ponto que consideramos ser muitas vezes um obstáculo para o êxito da inclusão: os pais. Estes, ao saberem que na classe de seu filho “normal” existe um portador de necessidades especiais, sentem um certo desconforto ao acreditar que a presença do aluno especial em meio aos demais, pode fazer com que as professoras sejam forçadas a diminuir o ritmo da classe, portanto acarretando em prejuízos para os mesmos. Afinal, atualmente uma das grandes preocupações dos pais em relação às escolas, é que seus filhos sejam preparados para um fim: a produção e o conhecimento para o vestibular. Também existe o temor destes mesmos pais em ocorrer um certo protecionismo do professor em relação a este aluno especial, desviando-se desta forma as atenções do restante da classe, acarretando em perdas para seus filhos “normais”.

Assim, a professora acima citada, ao afirmar que detém atenção especial ao aluno especial, pode despertar ou reforçar este sentimento nos pais dos demais alunos da classe.

Ao considerarmos que um dos problemas enfrentados pela inclusão são os pais dos alunos chamados “normais”, tal procedimento da professora pode reforçar este obstáculo e, desta forma, dar continuidade na retrógrada idéia de que o certo para os alunos especiais são as escolas especializadas, separadas, nas quais eles podem aprender sem atrapalhar os outros. Mesmo porque também existe insegurança, por parte dos pais dos alunos especiais, em acreditar que seus filhos não estariam recebendo a atenção adequada e o desenvolvimento das atividades suficientes para atender às suas necessidades. Além disso, também existe o temor de que seus filhos, “tão especiais”, sejam vítimas do preconceito.

Destacamos através da professora 6, da escola 3 a que, na falta de orientações, são seguidas intuições nem sempre bem vistas: a de que “você tem que ver o limite dos alunos, o que é que eles aprendem, e não podemos querer exigir muito”, conforme relatado. Assim como devemos acreditar no potencial dos alunos considerados normais, esta credibilidade deve ser estendida aos especiais. Caracterizá-los como limitados também é preconceito, é privá-los do que lhes é de direito: educação.

Situação contrária encontramos com os professores 1, da escola 1 b, professora 2, da escola 2 b, professora 3, da escola 3 b e professor 2 da escola 2 b, ao relatarem que a participação nas aulas de educação física é total, existindo o empenho por parte dos professores para que as atividades aconteçam. Existe a credibilidade de que todos os alunos são capazes e desta forma, todos se tornam capazes.

Essa é uma das funções da educação: ensinar os alunos a serem eles mesmos, deixá-los vivenciarem seus desejos.

Portanto, podemos considerar, finalmente, que a escola enquanto Instituição que promove a educação, tem a tarefa de ensinar a conviver.

A convivência em nossa vida é composta por uma inacreditável variedade de seres humanos velhos, jovens, adultos, crianças, de diferentes raças, cores, culturas, costumes, de diferentes línguas.

Conviver é viver com a diversidade e, como parte desta diversidade, encontramos as pessoas portadoras de necessidades especiais. Elas fazem parte do mundo e, portanto, têm direito a estarem na escola e a serem felizes.

O aluno “normal” ao ser privado desta convivência com alunos especiais, deixa de se enriquecer com sentimentos nobres, com valores eternos.

Assim, que formação terá este aluno que foi privado desta riqueza deixando no lugar um vazio? Que preocupações, enquanto adulto, terá ele no sentido de colaborar para o bem estar da comunidade, da coletividade?

Nenhum, ele apenas reproduzirá conhecimentos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das leituras realizadas sobre a legislação brasileira, notamos que a educação, educação especial e educação física, refletiam o contexto político vigente da época. Conforme eram estabelecidos os modelos políticos, havia as Constituições que previam o perfil educacional atendendo aos interesses estabelecidos pelo governo em diferentes épocas. Foram as Constituições do Império, da República, do Estado Novo até a atual Constituição Federativa do Brasil. Como componente das Constituições, a educação se fez crescer sob a forma também de uma “Carta Magna”, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/61, que sofrendo ajustes passou a ser Lei 5692/71 até chegarmos a atual LDB 9394/96.

Referências à educação especial e à educação física estiveram contempladas nos textos das Leis 4024/61 e 5692/71 e também até o presente.

Movimentos como de Educação Para Todos, Declaração de Salamanca, Carta para o Terceiro Milênio, Declaração de Montreal, descrevem as idéias sobre a temática da escola inclusiva.

A educação especial se destina às pessoas portadoras de necessidades especiais no campo da aprendizagem, quer seja de deficiência física, mental, auditiva, visual, quer de características como altas habilidades e superdotados. A inclusão dessas pessoas no sistema regular de ensino é uma diretriz Constitucional (artigo 208, III), fazendo parte da política governamental há, pelo menos, uma década. Apesar desse relativamente longo período, tal diretriz não produziu a mudança necessária na realidade escolar, como pudemos verificar através das escolas apresentadas. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito federal e dos Municípios, é uma das condições para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação.

A educação física, como componente curricular obrigatório da escola, deve fazer parte do projeto pedagógico da mesma. Atualmente, seu campo de inserção nas escolas divide-se em professores regentes de classe que são considerados como habilitados a ministrarem as aulas de educação física para os alunos da educação infantil e Ciclo I e professores especialistas atuando obrigatoriamente no Ciclo II.

Mediante os entendimentos acima, podemos considerar alguns pontos relevantes em relação aos dados coletados da pesquisa.

De forma geral, observamos que o processo de inclusão no município de São João da Boa Vista - SP está acontecendo, de forma tímida; não pudemos verificar esse processo de forma absoluta.

Contudo, é preciso ressaltar que, em relação à educação física, o processo caminha de forma positiva, visto que na maioria das escolas há a participação e envolvimento dos alunos nas atividades. São momentos prazerosos. Não há leis que obriguem o professor a se motivar, a buscar conhecimentos, novas estratégias. A insegurança que alguns professores da rede regular sentem por se considerarem não aptos para trabalhar com alunos especiais, cai por terra ao vivenciarem a rica experiência em ensinar todos os alunos de sua classe, com suas peculiaridades. É o que percebemos quando os professores nas entrevistas relatam que buscaram meios ou simplesmente desenvolveram os seus trabalhos de forma comum. À medida que os professores forem ensinando seus alunos, o medo tende a desaparecer.

Com a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades, mesmo que às vezes de forma parcial, os professores se certificam de que os problemas não são tantos como se pensava e que as suas práticas e experiências dão conta das situações de aprendizagem. As necessidades de adaptações são sinalizadas pelo próprio aluno, desta forma, os professores vão se conscientizando de que os alunos seguem caminhos diferentes na realização das atividades e isto é normal.

Alguns professores relataram o recebimento de protocolos com dados da área médica como forma de orientação. Concordamos com Rodrigues (1991) que analisa o quanto é importante para o desenvolvimento do portador de necessidades educacionais especiais a atuação de outros profissionais. Num trabalho em equipe, as estratégias se completam. Portanto, é importante para o professor de educação física, receber informações médicas relatando as questões clínicas do aluno especial, desta forma, pautando o planejamento das atividades e amenizando seus temores e, conseqüentemente, sentindo-se mais seguro.

Por isso a LDB 9394/96 foi sábia em dispor no texto a importância da elaboração do projeto pedagógico da escola com a participação de todos os profissionais.

Assim, podemos considerar que a escola inclusiva é uma realidade que apresenta suas dificuldades e que os pais e a comunidade devem contribuir com o universo escolar, nos levando a refletir sobre a educação.

Um dos pontos mais importantes da educação inclusiva, para os professores, é a constante presença de conflitos diante da necessidade de buscar novas estratégias. Portanto, o empenho do professor para enfrentar os desafios propostos pela inclusão é condição ímpar. A legislação direciona o portador de necessidades educacionais especiais até a sala de aula, mas é o professor comprometido que faz o sucesso da inclusão.

Não conseguiremos abrir as escolas às diferenças e à qualidade de ensino, onde todos devem ser bem-vindos, se não estivermos dispostos a repensar nossos valores e costumes, procurando por uma sociedade mais justa e igualitária. A educação inclusiva não é somente uma nova proposta da lei, mas uma mudança de atitudes: de pais, professores, alunos, dirigentes e comunidades. Todos nós somos responsáveis pelo compromisso de transformar a escola e adequá-la ao Terceiro Milênio.

Ainda temos muito a fazer e estamos em busca do melhor caminho.

Não é nossa pretensão fechar o assunto com apenas este estudo e sim, alertar os segmentos políticos, educacionais e de formação de professores, para as ações que devam permear estes diferentes segmentos em função de um abraço à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. A tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional a partir de novembro de 1992: Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Ano XIII, n.42, ago.1992.
- ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas: Unicamp, 1999. (Coleção Pesquisas).
- ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Campinas :Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física (Tese de Doutorado), 1997. 138p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. 62p.
- BRITO, Vera Lúcia Alves de. A Educação Física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org)**. Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituição do Brasil** : compilação e atualização dos textos, notas, revisão e índices. 13. ed. São Paulo : Atlas, 1999.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão Escolar e Educação Física: Que Movimentos São Estes? **Anais do I Simpósio Internacional Dança em Cadeiras de Rodas**. Organizadoras: Eliana Lúcia Ferreira, Rute Estanislava Tolocka. Campinas: Unicamp, Curitiba: ABRADecAR, 2001.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil** : leitura crítico – compreensiva : artigo a artigo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO.

Disponível em:<[http:// www.entreamigos.com.br/textos/docinter/terceiromilenio/htm](http://www.entreamigos.com.br/textos/docinter/terceiromilenio/htm)>.

Acesso em 29 de abr. 2002.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Perspectivas para os Alunos com Necessidades Especiais. In: SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.Cap. 6.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas : Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

CORDE .Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Disponível em:<[http:// www.mj.gov.br/sedh/dpdm/corde/corde-oguehe.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/dpdm/corde/corde-oguehe.htm)>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em:

<<http://Declaração%20de%20Salamanca%20sobre%20princípios,%20política%20e%20>

Acesso em 10 de out.2002.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Congresso

Internacional Sociedade Inclusiva, Montreal, Quebec, Canadá. Trad. de Romeu Kazumi Sassaki.

In: **Inclusão Social: Uma Questão de Políticas Públicas**. SASSAKI, Romeu Kazumi, 29 de jul. 2001.

FALVEY, Mary A., GIVNER, Christine C., KIMM Christina . O que eu Farei Segunda-Feira pela Manhã. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 8.

FERREIRA, Ana Isabel de Figueiredo. **Avaliação Motora para a Pessoa Deficiente Mental nas APAES da Região de Campinas- SP: Um estudo de caso**. 1997. Dissertação (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. 109p.

FERREIRA, Júlio Romero. Ética, Cidadania, Escola e Instituições para Pessoas com Deficiência. **Anais do III Congresso Ibero – Americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu, 1998. v.1.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

GROSSI, Esther. **Lei LDB : de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96**. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000.

JANUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea).

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK William, STAINBACK Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. Cap. 1. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Trad. Magda França Lopes Porto Alegre: Artmed, 1999.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceitual**. São Paulo: Pedagógica e Universitária , 1979.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Revisão Técnica e adaptação da obra feita por Lara Mara Siman. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, E.D.A . **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação em pauta:** Educação e Democracia, 2001.

MACHADO, et al. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001. (Coordenação da Coleção Ulisses F. Araújo).

MARINHO, Inezil Penna Marinho. **História Geral da Educação Física no Brasil.** São Paulo: Cia. Brasil Editora. s/d.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil :** História e Políticas Públicas. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana.** III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu. 4 a 7 de nov.1998.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** Livro 1 Brasília: MEC, 1994.

MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>.>Acesso em 06 de jun. 2001.

MELLI, Rosana. Verdadeira e Simplesmente uma Questão de Vontade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MENDES, Valdelaine. **Educação Física nas Séries Iniciais**: um histórico da formação do professor. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/ Escola de Educação Física – Centro de Estudos do Lazer e da Recreação, 1996. (Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física).

MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO. SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE E
MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA
EDUCAÇÃO. UF: DF. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Relator Nélcio Marco Vincenzo Bizzo, Parecer nº 16/2001. COLEGIADO : CEB. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>>.

OLIVEIRA, Juarez de.(Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 11. ed. atual. e ampl. São Paulo : Saraiva, 1995. (Coleção Saraiva de Legislação).

RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. São Paulo: Porto Editora, 2001. (Coleção Educação especial, v.7)

RODRIGUES, José Luiz. **A Educação Física no contexto Interdisciplinar e a Pessoa Portadora de Deficiência**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. 109p.

SANTOS, Maria Sirley dos. O Desafio de Uma Experiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: Como estamos implementando a educação (de Qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. As escolas Inclusivas na Opinião Mundial. Disponível em:<<http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/edul.htm>>. Acesso em 29 de abr.2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

SCHAFFNER C. Beth, BUSWELL, Barbara E. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. Cap. 4. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SELLTIZ, Wrightsman, COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. 2 ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1987.v.2.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 21 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez. 1998.

SHEVIN, Mara Sapon. Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: O Currículo que Honra as Diferenças, Baseando-se Nelas. Cap. 17. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Eurides Brito da . A formação de Profissionais para a Educação Física. Cap. 12. In: SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira. 1998.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994 (Coleção Educação Contemporânea).

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. VAGO, Tarcísio Mauro. O Ensino de Educação Física em Face da Nova LDB. **Colégio Brasileiro Ciências do Esporte** (org). Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da . **Como entender e aplicar a nova LDB: lei n. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

THOMAS, Jerry R., NELSON, Jack K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Trad. Ricardo Petersen et al. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos, a tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre : Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua formação?
2. Qual a frequência das aulas de Educação Física?
3. Há portadores de Necessidades Especiais? Quantos?
4. Há participação dos Portadores de Necessidades Especiais nas aulas de Educação Física?
5. Qual o envolvimento dos mesmos?
6. A escola se preparou para recebê-los em termos de orientações, espaço físico e materiais?
7. Algo foi modificado depois da chegada dos portadores de necessidades especiais em termos de estruturas e ações?