

Cláudio Pereira Neves

A inclusão de pessoas com deficiência
segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de
Educação de Goiânia

Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – setembro/2006

Cláudio Pereira Neves

A inclusão de pessoas com deficiência
segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de
Educação de Goiânia

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Mestrado em Educação da
Universidade Católica de Goiás como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação da
professora Dr^a. Marília Gouvea de Miranda

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouveia de Miranda

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Prof^ª. Dr^ª. Dulce Barros de Almeida

11 de setembro de 2006

Aos meus filhos Felipe e Henrique. Aos meus sogros Anésio e Zélia pelo acolhimento.

Aos meus pais: Natalício e Luzia, que de longe entenderam minha ausência.

A Denise, pela compreensão, paciência, carinho e apoio.

Agradecimentos

Enfim, uma parte da jornada termina. Outras virão...

Foi um percurso de amadurecimento, ora natural, ora à força... O tempo brincava com minhas ansiedades, o tempo passava lento na minha pressa, e era célere quando precisava alongá-lo.

Agora o tempo me diz: terminou o tempo do trabalho. Árduo trabalho! São sementes plantadas, a colheita será no tempo certo.

Uma pesquisa termina, mas não acaba. Sempre que se olhar o trabalho feito algo parecerá ser acrescentado, ou retirado... e, onde for, levo-a comigo.

Nesse longo percurso muitas pessoas se fizeram presentes, por pouco tempo, por algum tempo e quase todo o tempo. Todas me ajudando, até que pudesse ser o caminhante do próprio caminho.

Nesse momento, então, agradeço os que me ajudaram a chegar aqui. Agradeço em especial a quem teve muito do seu tempo comigo, a professora Dr^a. Marília Gouvea de Miranda, orientadora desse trabalho, presente com sua competência, tranquilidade, argüições e serenidade, no intuito de extrair o melhor que pudesse oferecer. Agradeço à professora Dr^a. Dulce Barros de Almeida e Dr^a. Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas pelas orientações e sugestões no pouco tempo que tiveram para me ajudar.

Por fim, agradeço aos colegas de mestrado (EC-17), à força na reta final, à Mara Victor e Elaine Gouraud, aos professores de Educação Física da SME-GO que concederam seu tempo para realização das entrevistas, ao Centro de Apoio ao Deficiente, na pessoa da educadora Maria Anísia Barros “Nizinha” pelo apoio e incentivo, à SME-GO pela liberação dos dados e pelo tempo liberado para a execução deste estudo.

SUMÁRIO

Lista de Siglas.....	10
Introdução.....	11
Capítulo I – A pessoa com deficiência: de um passado de exclusão à uma perspectiva inclusiva	
1. Breve abordagem histórica da pessoa com deficiência.....	19
2. A concepção de educação inclusiva.....	26
3. Igualdade e diferença.....	29
4. Legislação acerca da inclusão.....	31
4.1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.....	32
4.2. Lei nº.7.853, de 24 de outubro de 1989.....	34
4.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.....	38
4.4. Convenção de Guatemala – Decreto 3.956/2001 – ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.....	40
5. O debate sobre a inclusão na atualidade.....	41
Capítulo II – Educação Física Escolar: da subserviência à autonomia crítica e pela inclusão	
1. Educação Física Escolar no Brasil.....	47
2. Abordagens em Educação Física brasileira.....	50
3. O que é Educação Física Escolar.....	53
4. Educação Física e inclusão.....	57
Capítulo III – A inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física segundo seus professores	
1. Procedimentos adotados.....	65
2. Os professores de Educação Física frente à questão da inclusão.....	66
3. A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Física Escolar nas escolas da SME-GO.....	88
Considerações finais.....	93

Referências Bibliográficas.....	97
Anexos.....	103

RESUMO

Sistemas educacionais inclusivos buscam a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, o que exige mudanças em vários âmbitos, envolvendo em especial os professores. Nesse estudo, buscou-se compreender como alguns professores de Educação Física relatam suas impressões e experiências iniciais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Pretendeu-se compreender como esses profissionais avaliam a nova política e seus desdobramentos em suas aulas. Neste contexto, realizou-se uma investigação qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, em que foram entrevistados vinte professores de Educação Física efetivos e atuantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME-GO – que tiveram alunos com deficiência em suas turmas. Foram feitos estudos de legislações e de propostas de implantação de educação inclusiva e da literatura sobre o tema, sendo as principais referências Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos J.S. Mazzotta, Carlos Alberto Marques, Susan Stainback, Peter Mittler, Reinaldo Soler, Coletivo de Autores, Jocimar Daolio e Silvino Santin. Os relatos dos professores confirmaram que as devidas adaptações estruturais não ocorreram em suas escolas, bem como não houve capacitação dos professores para trabalharem com o novo modelo educacional. Ainda assim, a maioria dos professores relatou que houve participação dos alunos com deficiência em suas aulas. Apesar de não terem participado do processo de discussão/efetivação da política inclusiva na SME-GO efetivada desde 2001, os professores de Educação Física declararam-se abertos à política inclusiva, tendo muitos deles revelado empenho pessoal em colaborar com essa proposta. Deve-se ressaltar, contudo, que uma política de inclusão não se realiza apenas a partir de ações individuais, sendo necessária a adoção de medidas visando a capacitação e o envolvimento coletivo dos professores e de todos os envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: educação inclusiva; Educação Física e inclusão escolar; pessoas com deficiência.

ABSTRACT

Inclusive educational systems try to insert the handicapped into the regular school, what demands changes in various aspects, especially the ones related to teachers. In this study we tried to understand how some Physical Education teachers talk about their impressions and first experiences regarding the process of Inclusion of handicapped students in their classes. We tried to understand how these professionals assess the new policy and its application in their classes. In this context, we did a qualified investigation, with descriptive and exploratory features, in which twenty Physical Education teachers working for the Municipal Educational Bureau of Goiânia – SME-GO – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – who had handicapped students in their classes. We studied Laws and proposals of implementation of inclusive education, as well as the literature about the subject, among which the most important references are Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos J.S. Mazzotta, Carlos Alberto Marques, Susan Stainback, Peter Mittler, Reinaldo Soler, Collection of Authors, Jocimar Daolio e Silvino Santin.. The teachers' statement confirmed that the due structural adaptations were not implemented in their schools, neither were they trained to work with the new educational model. Still, the majority of teachers declared that handicapped students contributed to their classes. Although they did not take part in the process of discussion/implementation of the inclusive policy at SME-GO, which has been approved since 2001, the Physical Education teachers declared open to the inclusive policy, as well as many of them revealed personal will in collaborate on this proposal. Nevertheless, we have to remember that an inclusive policy does not come true only with individual actions, since it necessary to take actions aiming to train and collectively involve the teachers and all the ones related to this process.

Key words: Inclusive Education; Physical Education and inclusion in school; Handicapped inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos
AVD's – Atividades de Vida Diária
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CEAD – Centro Estadual de Apoio ao Deficiente
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEFIA – Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENE – Educando com Necessidades Especiais
NE – Necessidades Especiais
EPT – Esporte Para Todos
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OM – Orientação e Mobilidade
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Portador de Necessidades Especiais
PNEE – Portador de Necessidades Educacionais Especiais
SEESP – Secretaria da Educação Especial
SME-GO – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
TDAH – Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade
URE – Unidade Regional de Educação

INTRODUÇÃO

Essa dissertação pretende apreender como alguns professores de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Goiânia se manifestam acerca desse novo desafio a ser enfrentado pela educação escolar, qual seja, o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Quando passam a contar em suas classes com alunos com deficiências de diversos tipos, quais são as impressões, perspectivas e incertezas relatadas por esses professores?

Trata-se, assim, de um estudo de natureza exploratória, cujo objetivo é dar centralidade ao relato de professores de uma disciplina específica – a Educação Física Escolar – acerca dessa política de inclusão que está sendo implantada, tratando, em particular, como esse processo tem se verificado em suas aulas. Tradicionalmente chamados a lidar com atividades que se relacionam, de alguma maneira, a desempenho físico, habilidades psicomotoras, competições e esportes, como eles se manifestam acerca desse desafio de ter, em suas aulas, alunos com condições físicas e psicológicas adversas?

Pensou-se, em um primeiro momento, em observar diretamente a atuação docente nas aulas de Educação Física. Mas considerou-se que seria importante ouvi-los inicialmente sobre suas impressões quanto aos desdobramentos da efetivação da política de inclusão em sua disciplina, deixando a observação de sua prática para um momento posterior. Afinal, está em causa uma mudança significativa na organização escolar, com conseqüências importantes na prática pedagógica, que requerer do professor entendimento e adesão a essa mudança para que sua prática pudesse ser efetivamente modificada na direção sugerida por essa nova proposta.

A educação da pessoa com deficiência tem sido um desafio enfrentado de distintas maneiras ao longo da história. Até recentemente prevalecia a idéia de que deveria haver, paralelamente ao ensino regular, um espaço destinado ao chamado Ensino Especial com suas especialidades. Porém essa noção de que uma instituição (ou classe) especializada seja o local mais adequado para o atendimento ou educação das pessoas com deficiência foi muito questionado em todo mundo, pois, ao longo de todos os anos em que prevaleceu essa prática, o objetivo de formar pessoas autônomas e atuantes na sociedade não se efetivou, sendo reforçado o sentido de segregação e discriminação.

Buscando a superação dessa prática de segregação, foi proposta uma nova concepção de educação das pessoas com deficiência denominada educação inclusiva, que

prevê a presença de todas as pessoas na escola regular, inclusive aquelas com deficiências físicas, sensoriais (auditivas e visuais), cognitivas, mentais e com anomalias orgânicas. Esse processo implica mudanças significativas na organização escolar, como, por exemplo, a adaptação do espaço físico para eliminação das barreiras arquitetônicas, mas, acima de tudo, implica um comprometimento diferenciado dos educadores com relação a uma educação de qualidade para todos.

A aspiração de uma escola para todos, tema sempre reiterado na educação moderna, foi particularmente evidenciada, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na Tailândia. Esse evento teve grande importância ao reunir os países possuidores dos mais elevados índices de analfabetismo daquela época e de fazer com que eles se comprometessem a criar mecanismos para reverter esse quadro. A partir desse encontro sucederam-se outros, como o que ocorreu em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que se produziu um importante documento denominado Declaração de Salamanca, quando compareceram noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais que discutiram a necessidade urgente de assegurar o processo de ensino-aprendizagem na escola regular a todas as pessoas com deficiência, sejam crianças, jovens ou adultos. Nessa conferência, todos os países ali representados comprometeram-se a seguir as orientações previstas no documento com a temática e os pressupostos dessa política de inclusão.

Várias iniciativas políticas e legais contribuíram para a definição de uma política de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Podem ser citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, MEC, 1996); ao ser signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Deficientes, na Guatemala (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956, 2001); ao regulamentar a Lei nº. 7.853 de outubro de (BRASIL/CORDE, 1989), pelo Decreto nº. 3.298 de 24 dezembro 1999, dentre outras.

A educação inclusiva teve na Declaração de Salamanca (1994) seu maior impulso, sendo nela estabelecido um plano norteador de uma política de inclusão. (SÁNCHEZ, 2005). Essa nova visão de educação inclusiva está orientada para todos os níveis de ensino, devendo criar condições reais para o desenvolvimento de uma escola de qualidade, o que implica, também, uma mudança nas atitudes e práticas dos professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A educação inclusiva tem sido objeto de estudos e pesquisas por parte de muitos pesquisadores que têm apresentado importantes contribuições. Podem ser citadas como

exemplos algumas obras de autores estrangeiros e brasileiros como Peter Mittler (2003); William Stainback (1999); Susan Stainback (1999; 2005); Maria Teresa Eglér Mantoan (2001; 2003; 2005; 2006); Marcos J.S. Mazzotta (2003); Rita Vieira de Figueiredo (2002); Carlos Alberto Marques (1998; 2001; 2003); Luciana Pacheco Marques (2003); Júlio Romero Ferreira (1998), dentre outros.

No Brasil, as políticas de educação inclusiva, em relação às pessoas com deficiência, são orientadas pelos conceitos do Censo Escolar da Secretaria de Educação Especial (CENSO ESCOLAR, 2005), que, quando trata dos Conceitos da Educação Especial, utiliza a expressão “alunos com Necessidades Especiais (NE)”. São definidos assim os alunos que apresentam alguma dificuldade acentuada de aprendizagem, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, incluindo as dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como as altas habilidades/superdotação (MEC, 2005). São também especificados nesse documento os tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE): altas habilidades/superdotação; autismo: condutas típicas; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência mental; deficiência múltipla; deficiência visual; Síndrome de Down. Por fim, relaciona os diferentes tipos de atendimentos educacionais: apoio pedagógico especializado, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar e estimulação precoce.

No presente estudo, decidiu-se utilizar a expressão “pessoa com deficiência” em lugar de “alunos com Necessidades Educativas Especiais” ou qualquer outro termo, por entender que desse modo é dado maior realce à pessoa em questão e não às suas deficiências ou necessidades¹, como inclusive sugere Sasaki (2003), em texto sobre as terminologias da era da inclusão.

Em Goiânia, a proposta de contemplação de alunos com deficiência na rede de ensino municipal foi mencionada em 1998, porém estava em meio à uma outra proposta maior, a de reorganização escolar em ciclos de formação substituindo a seriação. Essa iniciativa de implementação dos ciclos compunha o projeto chamado “Escola para o Século XXI” (GOIÂNIA, 2004a) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-GO), que implementou inicialmente o chamado Ciclo I (reunindo alunos de 6, 7 e 8 anos) em todas as escolas (140 na época) e o Ciclo II, em 40 delas². Para execução deste projeto também foram constituídas algumas escolas “modelo”, e nestas havia a previsão de atendimento do aluno

¹ Esta opção terminológica será devidamente esclarecida na introdução do capítulo I.

² Atualmente em todas as escolas da SME-GO estão presentes os ciclos I, II e III, sendo que o último ciclo, o ciclo III, foi instituído no ano de 2003.

com deficiência, indicando, ainda que de forma incipiente, uma preocupação em contemplar a pessoa com deficiência no ensino regular. A implantação da “escola inclusiva” em todas as escolas municipais de Goiânia se deu a partir de 2001 com a implementação das diretrizes políticas gerais do período 2001 – 2004 da SME (GOIÂNIA, 2002).

Foi atuando como professor de Educação Física e Fisioterapeuta, ao longo de doze anos, em um centro de reabilitação na cidade de Goiânia, chamado Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD), que atua em parceria com a SME-GO, que esse pesquisador passou a acompanhar com particular interesse, ao longo dos últimos quatro anos, o processo de implementação da política de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas municipais. Esse centro atendia diversas deficiências: físicas, auditivas, visuais, múltiplas e mentais leves. Muito embora o CEAD não priorizasse nenhuma área em especial, era fator determinante para o atendimento que as crianças e adolescentes estivessem matriculadas e freqüentando uma escola, sendo uma forma, ainda que singela, de incentivo à permanência da pessoa com deficiência nas escolas. Com a implementação da proposta de escola inclusiva na Rede Municipal de Educação, a comparação com o modelo institucional até então predominante tornou-se objeto de discussões no CEAD.

Por outro lado, em conversas informais com professores de Educação Física da SME-GO, esse pesquisador pôde perceber que muitos colegas não pareciam muito receptivos à nova proposta de educação inclusiva. Ciente de que esses professores não tinham sido familiarizados, em seus cursos de graduação, com os princípios da educação inclusiva, bem como da prática da Educação Física Escolar para pessoa com deficiência em salas regulares de ensino, entendeu-se que seria importante fazer um estudo sobre a questão da inclusão dos alunos com deficiência na perspectiva dos professores dessa disciplina. Frente a mais esse novo desafio, como esses professores relatam sua experiência com relação à presença em suas aulas de alunos com deficiências de diversos tipos, quando se sabe que não receberam uma preparação adequada para essa nova responsabilidade?

Decidiu-se, assim, realizar um estudo exploratório com a preocupação de verificar como os professores de Educação Física percebiam esse processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino, particularmente no que se refere à sua disciplina. Optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, em que se procurou analisar as afirmações de alguns professores sobre o processo de inclusão.

Bogdan e Biklen (1994) descreveram as principais características da pesquisa qualitativa que podem também caracterizar o presente estudo: os dados são obtidos diretamente pelo pesquisador em uma ambiente natural; tem caráter descritivo; há grande

interesse pelos processos em desenvolvimento; que são apreendidos de modo indutivo; buscando apreender seus significados. O caráter exploratório do estudo decorre do interesse em realizar uma aproximação inicial ao problema abordado, que possa servir de referência para a realização de estudos posteriores.

Não houve, na seleção dos professores de Educação Física, a preocupação em estabelecer uma relação de representatividade desses sujeitos com relação ao conjunto de professores de Educação Física da SME de Goiânia, já que o objetivo desse estudo era captar tendências, significados ou pistas sugeridas em seus relatos, não entendendo que suas percepções deveriam generalizar-se para os demais.

Assim, os critérios de seleção dos sujeitos foram: professores de Educação Física efetivos e atuantes em sua disciplina nas escolas da SME-GO, no ano de 2005, que tiveram ou estavam tendo aluno(s) com deficiência em suas turmas.

O procedimento para a seleção dos professores se deu de duas formas. Primeiramente recorreu-se a um grupo de trabalho (GT) de professores de Educação Física que faziam encontros periódicos (semanais) num centro de aprimoramento da Prefeitura municipal, que, naquelas reuniões, elaboravam o projeto de atuação para o ano acadêmico de 2006. Nessa condição, foram contatadas cinco professoras, sendo elas de diferentes regiões de Goiânia. Posteriormente, foram contatados professores da Unidade Regional Brasil de Ramos Caiado, uma das cinco subdivisões regionais da SME de Goiânia. Essa Unidade Regional foi intencionalmente escolhida devido à maior facilidade de acesso do pesquisador a essas escolas. Lá foram selecionados mais quinze professores que se enquadraram nos critérios estabelecidos e aceitaram colaborar com a pesquisa. Totalizaram, assim, 20 professores, sendo que a definição desse número foi arbitrária, não tendo havido uma preocupação de se estabelecer uma amostragem com base em critérios estatísticos, conforme foi justificado acima.

Foram utilizados dois instrumentos para a obtenção dos dados. O primeiro foi um questionário sucinto (Anexo A) que visava caracterizar o perfil dos professores. O segundo e principal instrumento foi uma entrevista realizada mediante um roteiro composto por dez perguntas direcionadas ao objetivo central da pesquisa (Anexo B). A forma de registro dessa entrevista foi gravação em fitas de áudio que depois foram transcritas na íntegra. Os professores responderam às entrevistas no centro de aprimoramento ou em suas respectivas escolas, de acordo com a forma pela qual foram contatados.

O estudo das percepções dos professores foi feito mediante a leitura minuciosa das entrevistas transcritas. Por não se tratar de um estudo de representações sociais nos

moldes propostos pela tendência teórico-metodológica assim denominada, realizou-se uma análise de conteúdo das transcrições com base na identificação das respostas mais recorrentes, mais significativas ou mais originais ou distintivas do ponto de vista do conteúdo das respostas dadas a cada pergunta pelos professores.

A exposição da pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “A pessoa com deficiência: da exclusão à inclusão”, procura-se inicialmente problematizar a conceituação da pessoa com deficiência, justificando a adoção dessa terminologia nesse estudo. Em seguida, são mencionadas quatro grandes abordagens históricas da pessoa com deficiência, cujos princípios são: a intolerância (eliminação), ocorrida na Idade Antiga em Atenas e Esparta; a segregação, iniciada no século XVI pela igreja cristã, ao acolher os deficientes em suas instituições, e que ainda hoje é praticada; a integração, que almejava a incorporação da pessoa com deficiência na sociedade, porém sem uma modificação adequada para recebê-los; e, por fim, a inclusão, definida por Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999) como sendo uma prática da inclusão de todos, em escolas e salas de aulas provedoras, onde as suas necessidades sejam contempladas a contento e que as deficiências, talentos ou origem sócio-econômica não são barreiras à entrada e permanência de nenhum aluno. O capítulo segue com a discussão da relação entre os conceitos de *igualdade* e *diferença*; abordagens das legislações acerca da inclusão dos alunos com deficiências; por fim discute-se o debate atual que vem sendo feito pela inclusão.

O Capítulo II, que tem como título “Educação Física Escolar da: subserviência à autonomia e pela inclusão”, se inicia por uma discussão sobre a origem da Educação Física Escolar. Posteriormente são comentadas as principais tendências ou abordagens em Educação Física no Brasil. Buscou-se situar o entendimento de Educação Física Escolar e sua relação com os conceitos de cultura, exclusão e inclusão social.

O Capítulo III, cujo título é “A inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física segundo seus professores”, é a parte central dessa pesquisa. É apresentado um breve histórico da implantação da política de escola inclusiva nas escolas SME-GO, especificando os conceitos utilizados pela rede para identificação dos alunos com Necessidades Especiais. São apresentados dados quantitativos referentes às pessoas com deficiência matriculadas nas escolas da Rede ao final de 2005, fornecidos pela própria SME-GO. Finalmente são apresentados os dados de caracterização dos professores entrevistados, para em seguida descrever e discutir as percepções dos professores acerca de sua experiência com a política de inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. O capítulo é encerrado com algumas observações sobre possíveis atitudes dos professores de Educação Física frente

à questão da inclusão dos seus alunos em suas aulas. Algumas constatações já eram esperadas e foram retomadas, como a não participação dos professores na implantação do processo da escola inclusiva. A dissertação é finalizada com algumas considerações gerais sobre todo o percurso dessa pesquisa, discutindo as prováveis contribuições a respeito das discussões da educação inclusiva.

CAPÍTULO I

A pessoa com deficiência: de um passado de exclusão à uma perspectiva inclusiva

Atualmente o termo Portador de Necessidades Especiais – PNE, tem sido muito utilizado. Sua abrangência é muito grande, vindo a contemplar quase todos os indivíduos que tenham algum problema permanente ou transitório ao longo de sua vida, ou seja, pessoas com: deficiências físicas, mentais, visuais, auditivas e suas subdivisões e inter-relações; com superdotação; doenças metabólicas ou nutricionais; déficit de atenção – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); traumas/transtornos de ordem psicológica; obesidade mórbida; problemas cardíaco-respiratórios; problemas ortopédicos, dentre outros.

Na educação temos uma pequena variação do termo Portador de Necessidades Especiais, ou seja, Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), exposto na Declaração de Salamanca, em 1994. O termo PNEE vem especificar alunos que tenham necessidade de um ou mais recursos que facilitem sua aprendizagem na escola, e que essa dificuldade de aprendizagem tenha uma relação com sua deficiência, por exemplo: a adaptação de livros para uma pessoa que tenha um déficit visual, leve/moderado, seria somente a ampliação das letras e figuras, ou transcrevê-lo para o Braille se a pessoa for uma deficiente visual completa. Contudo uma pessoa PNE, nem sempre será uma pessoa PNEE, por exemplo, uma pessoa que tenha uma monoplegia (paralisia de um membro ou grupo muscular) de um membro superior esquerdo e que seja destra (dominância lateral à direita) não terá, provavelmente, dificuldade de aprendizagem relacionada à sua deficiência, e sim dificuldades em algumas tarefas manuais ou em Atividades de Vida Diária (AVD's), porém essa mesma pessoa tem necessidades especiais, em seu cotidiano, pois muitas estruturas da sociedade não são devidamente adaptadas às pessoas com deficiência.

Já a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº. 9.493 (LDBEN) apresenta outra variação desse termo, ou seja, nela há a substituição do termo *Portador* por *Educando*, não apresentando a palavra *Educativas*, ficando assim: Educandos com Necessidades Especiais (ENE), contudo tendo o mesmo significado da Declaração de Salamanca (BRASIL/MEC, 1996).

Essas novas maneiras de designar as pessoas com deficiência vêm substituir conceitos e termos antigos considerados superados. Soler (2005) identifica alguns desses

termos

...num passado não muito distante e de triste memória [*as pessoas deficientes*] foram chamadas de crianças idiotas, imbecis, cretinas, inaptas e anormais (Dec-Lei 31. 801 /14). Mais tarde, chamaram-lhes grandes ineducáveis ou anormais educáveis (Dec-Lei 53. 401 /45), atrasados mentais (Dec- Lei 35. 752 /61), crianças diminuídas (Dec-Lei 45. 832 /64), enfim deficientes, inadaptados, diferentes (p. 27).

Nos dias atuais ainda é possível ver a utilização de alguns desses termos, considerados ultrapassados, sendo que os mais comuns são: excepcional e anormal.

Com relação aos tipos de necessidades educacionais especiais, o Censo Educacional Brasileiro de 2005 os definiu em sua pesquisa dessa forma: altas habilidades/superdotação; autismo; condutas típicas (exceto Síndrome de Down); deficiência auditiva: leve/moderada e severa/profunda; deficiência física; deficiência mental; deficiência múltipla; deficiência visual: cegueira e baixa visão ou visão subnormal; surdocegueira; Síndrome de Down³.

Constata-se, desse modo, uma grande variedade de nomenclaturas referentes às pessoas com deficiência e às categorias em que se enquadram, causando certas dúvidas quanto a qual se deve utilizar. Verificou-se essa mesma dúvida entre os professores de Educação Física entrevistados, como será visto no andamento dessa pesquisa.

Optou-se, assim, pela utilização do termo *Deficiente*, por ser um “conceito clássico” devido à sua utilização através da história. Contudo, essa nomenclatura nos pareceu muito centrada na patologia, ou na própria deficiência, muito embora reconheçamos sua existência. Adicionando o substantivo *pessoa* e a preposição *com* o termo *pessoa com deficiência* pareceu amenizar o estigma da deficiência ao nos lembrar que, antes de ser deficiente, há um indivíduo em questão. Portanto, doravante nessa pesquisa, o termo *pessoa com deficiência*, será utilizado, podendo referir-se aos diferentes tipos de necessidades especiais e/ou educacionais acima mencionados.

1 – Breve abordagem histórica da pessoa com deficiência

A despeito dos limites da sociedade capitalista, que se funda sobre o princípio da desigualdade com base na apropriação privada dos meios de produção, verifica-se em quase

³ Esses termos estão descritos apropriadamente na página 63, no Capítulo III.

todo mundo, na atualidade, o interesse em discutir e propor alternativas de solução para esse tema ainda polêmico, que é a educação de pessoas com deficiência, o que vem sendo denominado “educação inclusiva”. Esse “favorecimento” foi fruto de um longo processo de lutas individuais e coletivas em busca da garantia de direitos dos excluídos, principalmente das pessoas como deficiência. Contudo, somente a partir da década de 1990, mediante encontros e conferências mundiais, é que passaram a ser concretizadas ações formuladas em importantes documentos e propostas. Nesse sentido, os países signatários desses eventos, dentre eles o Brasil, se comprometeram a realizar esforços para obter o retorno desses excluídos, principalmente na área educacional e em particular na educação básica.

Apesar de vivenciarmos muitos processos sociais e culturais de exclusão em nossa sociedade é muito promissor o que se observa na atualidade referente à busca de alternativas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar, principalmente quando se consideram os diferentes tipos de abordagens excludentes a que foram submetidas as pessoas com deficiência em épocas passadas.

Especificamente, em relação à educação da pessoa com deficiência, é importante ressaltar que muitas das ações realizadas anteriormente e tidas como educativas, na verdade estavam orientadas por uma abordagem patológica da pessoa com deficiência, levando-a a ser estigmatizada como essencialmente incapacitada e inválida, como se essa fosse uma condição eterna, imutável. Esse entendimento determinista legitimava a omissão da sociedade em não se preocupar em desenvolver ações concretas para a educação e inserção social do deficiente (MAZZOTTA, 2003a). A institucionalização da pessoa com deficiência reforçava a sua segregação, o que também desencadeou um processo duplo de estigma, ou seja, o da própria deficiência do indivíduo e o da instituição à qual ele frequenta.

A visão da pessoa com deficiência calcada no pré-conceito, na idéia de incapacitação, na adoção de estética corporal padrão, causou (e ainda causa) atitudes de rejeição, de discriminações, de insegurança, pena, medo, dentre outras. As pessoas com deficiência, no decorrer da história da humanidade, foram compreendidas e tratadas a partir de diferentes concepções, em distintos momentos, cada qual determinava (e ainda determina) suas possibilidades, sua “participação” sócio-cultural, sua vida. Essas abordagens de compreensão/ação para as pessoas com deficiência, através da história, podem ser resumidas em quatro momentos: eles já foram “intolerados”, “segregados”, “integrados”, e, na atualidade, busca-se a sua “inclusão” (NEVES, 2005a).

Esse longo percurso, de tantas abordagens diferentes acerca das pessoas com deficiência, teve seus primeiros relatos na Grécia antiga, quando foram **intolerados**

socialmente, pois as crianças eram direcionadas para servir ao Estado, e as que não o pudessem, eram exterminadas. Este era o caso dos deficientes, fatos corridos tanto em Esparta quanto em Atenas (NEVES, 2005a).

Posteriormente, sob o jugo da religião cristã, as pessoas com deficiência tiveram duas formas distintas de tratamento: num primeiro momento foram excluídas socialmente, sendo abandonadas à própria sorte. O princípio religioso incorporou o modelo de homem como ser perfeito, ou seja, da “imagem e semelhança de Deus” e por isso inculcava a idéia da condição humana como sendo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeitos) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2003a).

Num segundo momento, já no século XVI, essa mesma religião cristã mudou radicalmente sua postura, ao trazer as pessoas com deficiência para dentro de suas instituições, marcando assim o início de uma tendência à **segregação**, que ainda hoje não foi superada. Essas instituições se diziam de caráter educativo e, portanto, passaram a ser responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, no entanto sua prática era sob a forma “biologicista”, ao incorporar o modelo “médico” de atendimento, em que o “indivíduo” era observado pela deficiência, pela patologia, e não pelas potencialidades, não sendo, portanto, priorizada a educação. Essas instituições eram entendidas como “espaço propício” e aceito pela sociedade, para a educação (tratamento) das pessoas com deficiência.

Com o advento do mundo moderno, a educação passou a ser idealizada como uma educação geral para todos os homens, com uma inovadora visão racionalista do processo formativo do indivíduo, visando um indivíduo dono do seu próprio destino, autônomo, sem a dependência da permissão “divina”.

Contudo, respaldado pela ciência, o homem moderno foi “dividido” e reconceituado. Nesse momento, firmou-se um modelo padrão a ser seguido, era a “normalidade”. Ser “normal” dava a sensação de segurança ao “novo” homem moderno, que se firmava, pois esse *status* representava o ideal, o positivo, o completo, o padrão a ser buscado. Essa mentalidade foi posta e incorporada pela sociedade, que passou a se organizar para atender as novas “necessidades” desses indivíduos.

O contraponto necessário para legitimar a figura do normal foi “anormalidade”. Se havia um modelo certo, normal, a seguir, quem não se enquadrasse passaria a ser um risco e deveria ser, portanto, posto à parte, excluído e vigiado. O ser desviante, fora do padrão, anormal, era visto como um perigo, como inadaptado ou como ameaça à sociedade. Essa concepção foi respaldada pela ciência e internalizada pela sociedade. Mudou-se o

comportamento do indivíduo perante o “outro”, ou como bem diz Goffman (1988), estar na presença do outro ou do estranho é estar avaliando-o, e o veredicto dado de normal ou anormal definiria seu futuro. Caso o indivíduo avaliado viesse a possuir atributos de diferenciação “negativos”, ser-lhe iam atribuídas características de depreciação, o que esse autor designa por estigma. Conclui-se, nessa visão, que a modernidade trouxe à pessoa com deficiência, o estigma da anormalidade.

O isolamento do deficiente, em instituições, passou a assumir um discurso ideológico pautado na melhora do seu atendimento, que seria feito por “especialistas”, oportunizando seu melhor tratamento (reabilitação, educação, proteção, etc.), tendo ainda como objetivo final sua reinserção social somente quando *comprovada* sua total “recuperação”, ou “normalização”. Esse discurso foi muito convincente, tanto que a “sociedade normal”, como as próprias pessoas com deficiência, o aceitaram. Porém essa confirmação da institucionalização passou a ser o avesso do pronunciado, pois o beneficiário dessa “relação” foi a sociedade, que isolou os seus “anormais”, podendo-os manter sob controle. Esse isolamento institucional ou estratégia de posicionar o indivíduo em meio à massa é o que Foucault (1985) chama de quadriculamento. Goffman (1988) também afirma que um dos vários pontos negativos desse isolamento imposto à pessoa com deficiência, mediante sua institucionalização foi a falta de um *feedback* saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, pois a pessoa isolada tende a tornar-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa.

A importância dada ao “normal” foi evidenciada novamente, no campo do trabalho, a partir da Revolução Industrial, pois ali foi acrescido um novo componente ao corpo do homem, passando a ser sinônimo de produtividade. Um corpo saudável poderia produzir muito. Marques (2005) nos mostra que “...além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida também como um fator impeditivo para o trabalho”(p.03), fato inconcebível para a época. Nesse contexto, a pessoa com deficiência foi entendida como improdutiva e levada à condição de dependência financeira, ao ser considerada incapaz de prover sua sobrevivência econômica, sendo, então, mais uma vez reafirmada sua segregação.

Houve uma grande proliferação das instituições de “amparo” aos deficientes na modernidade. Elas se apresentaram de diferentes formas, tais como: escolas especiais, asilos, centros de reabilitação, hospitais psiquiátricos, tendo elas, porém um

Duplo significado: por um lado, serviu para tirar do relento aqueles que não

podiam suprir as próprias necessidades e ficavam entregues à misericórdia dos corações bondosos; por outro, contribuiu implicitamente para a manutenção da condição de subalternidade de seus internos em relação à sociedade em geral, que teve difundido e fortalecido seu poder de controle e de discriminação sobre os desviantes, que representavam, em última instância, uma ameaça à ordem social ideologicamente estabelecida (MARQUES, 1998, p. 119).

Estudos posteriores vieram afirmar a patologização das pessoas com deficiência e seus tratamentos. Surgiram novas propostas supostamente educativas e novas terminologias, para referir-se à sua educação. Mazzotta (2003a) relata que até o final do século XIX diversas expressões foram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional das pessoas com deficiência: Pedagogias de anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Cabe ressaltar que algumas, ainda hoje são utilizadas.

No século seguinte, século XX, mais especificamente na sua segunda década

Os estudos médicos sobre o desempenho cognitivo das crianças *mentalmente atrasadas* haviam incorporado as contribuições da Psicologia e essa evolução culminou com o desenvolvimento de inúmeros trabalhos que, a partir de pressupostos médico-psicológicos, analisaram o desempenho cognitivo do escolar. Termos como *anormal*, *retardado*, *deficiente mental*, *irregular*, *inadaptado*, *difícil*, *desajustado* tornaram-se categorias explicativas para o insucesso escolar e indicavam uma vertente de interpretação responsável pela medicalização do processo de aprendizagem (TIBALLI, 2003, p.197).

No Brasil, na década de 1960, a patologização dos problemas de aprendizagem também reforçava a educação das pessoas com deficiência mediante sua institucionalização, ou seja, o Ensino Especial. Nessa mesma época, na Europa, os movimentos civis e intelectuais, ainda de forma isolada, já buscavam a garantia dos direitos dos deficientes, bem como o seu espaço, digno, na escola e na sociedade. Posteriormente esses movimentos e suas idéias se expandiram para os Estados Unidos e Canadá, e, mais tardiamente, para o Brasil. No entanto, o entendimento e as conquistas dessa época, embora positivos, foram calcados num modelo ao qual a pessoa com deficiência é que teria que se adequar à sociedade, que é a **integração**.

Em termos educacionais a perspectiva da integração tem grande foco nas *limitações funcionais*, ainda sob influência do modelo biologicista, e tem por objetivo preparar os alunos deficientes que não foram bem sucedidos, porém sem um planejamento devido, sem uma adaptação ou preparação da escola para receber e contemplar os interesses

e/ou capacidades particulares desses alunos e, nesse sentido, os que não se adaptarem à escola e aos programas existentes seriam relegados aos ambientes segregados (KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999).

As décadas de 1980 e 1990 mudaram o enfoque em relação à busca dos direitos e da integração como referência para as pessoas com deficiência. O modelo de segregação educacional – na forma da institucionalização – das pessoas com deficiência passou a ser questionado. O caráter desses movimentos passou a ser mundial e, para tanto, encontros e conferências internacionais foram organizados, destacando-se, dentre eles, o Ano Internacional do Deficiente, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, do qual o resultado mais importante

...foi o desenvolvimento do Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado em 03/12/82 pela Assembléia Geral da ONU, conforme Resolução 37/52. O Ano Internacional e o Programa de Ação Mundial destacaram os direitos dessas pessoas às mesmas oportunidades que os demais cidadãos têm, de desfrutar, igualmente, de melhores condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social (ANDRADE 2003, p.01).

Em 1990, ocorreram dois grandes eventos voltados para a democratização da educação para todos, o primeiro foi a realização da **Declaração de Jomtien** Sobre Educação Para Todos, em que os países participantes, incluindo o Brasil, se reportaram à Declaração Universal dos direitos Humanos de 1948, que: “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. O segundo foi a **Conferência Mundial de Educação para Todos**, na Tailândia, com o comparecimento de todos os países possuidores das taxas mais elevadas de analfabetismo da época, o chamando E-9, formado por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países se comprometiam a promover, a partir dessa conferência, ações políticas, visando a Educação para todos, também se reportando à Declaração Universal dos Direitos Humanos em que “toda pessoa tem direito à educação”.

Em 1994, ocorreu a **Declaração de Salamanca** na Espanha, que foi, sem dúvida, o grande marco da atualidade do movimento da pessoa com deficiência e demais excluídos. Podemos observar sua intenção pela afirmação do

...compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do

sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994, p. 01).

A Declaração de Salamanca passou a sugerir mudanças e inovações na educação: surgiu nesse encontro o termo **inclusão**, tendo um sentido próprio, com intuito de superar o modelo da integração que era praticado; o termo Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) é indicado pra substituir o de deficiente e demais problemáticas de aprendizagem; a escola que recebesse a todos passaria a ser escola inclusiva, tendo como objetivo maior ser escola de qualidade.

As diretrizes estabelecidas, nesse encontro, tiveram o objetivo de “...guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Esse documento teve grande influência na educação brasileira, sendo orientador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, LDBEN 9.394/96 (BRASIL/MEC, 1996), que serve de modelo, de referência às leis estaduais e municipais, em educação.

Outro importante destaque internacional foi a **Convenção de Guatemala** (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956, 2001), ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ao estabelecer no item “Os Estados Partes nesta Convenção” que

...as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (LIMA, 2001, p.226).

No seu artigo I, traz uma própria definição de deficiente

Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (LIMA, 2001, p.227).

Também definiu a discriminação contra a pessoa com deficiência como “...toda a diferenciação exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas

portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”(LIMA, 2001, p.228).

A concepção de inclusão pretende reverter as práticas excludentes e segregadoras. Nessa perspectiva, compreendendo que a educação é um direito de todos, espera-se, por meio da efetivação de escolas inclusivas e redes de apoio, efetivar a inclusão das pessoas com deficiência.

2 – A concepção de educação inclusiva

Muitos estudos, em diferentes áreas do conhecimento, têm contribuído para o melhor entendimento da educação inclusiva, principalmente no que concerne à pessoa com deficiência. Mas muito ainda deve ser avançado, pois existem muitas barreiras visíveis e invisíveis no caminho para a real aceitação das pessoas consideradas “diferentes” em nossa sociedade e em nossa educação.

A escola tem se caracterizado historicamente por critérios seletivos que, na verdade, são homogeneizadores, pois buscam uma uniformidade na aprendizagem educacional, com aulas executadas para todos os alunos, esperando-se que todos aprendam da mesma forma, no mesmo tempo. Guijarro (2005) diz a esse respeito que os sistemas educacionais continuam oferecendo respostas homogêneas, que não contemplam as reais necessidades dos alunos, tendo por consequência altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam, sobretudo, as populações que estão em situação de vulnerabilidade. O fim desse processo é a exclusão.

Ao analisarmos a educação especial, de um ponto de vista bem objetivo, podemos dizer que apesar de todo seu esforço de “atendimento” às pessoas com deficiência, ela não realizou seu grande propósito de formar cidadãos autônomos e em condições de ingressarem ou reingressarem socialmente. Obviamente que uma longa situação de segregação, de isolamento social voltado, na maioria das vezes para um tratamento e não para educação, não iria e não irá formar um cidadão para uma vida em sociedade, muito menos tornar essa pessoa segregada em ativa e independente.

As últimas décadas nos têm mostrado uma preocupação mundial para com a educação das pessoas com deficiência. Esse discurso, pautado na idéia de universalização do ensino, tal como no início da modernidade, trouxe um foco na integração da pessoa com

deficiência, o que foi um grande passo. Essa integração, contudo, não conseguiu fazer com que a presença do deficiente na escola transformasse a qualidade do ensino de modo a contemplá-las em suas diferenças.

Ao falarmos de Inclusão, falamos de um processo sócio-educacional que está relacionado inicialmente à transformação, à “ressignificação” da educação e da escola atual, com vistas à contemplação de todas as pessoas no espaço escolar. Como bem diz Mantoan (2005, p. 25a), a inclusão é “...para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo”. Susan Stainback (2005), além de compartilhar dessa mesma idéia, vai além, ao afirmar que a inclusão é um valor, e, como tal, tem que ser disseminado em nossa sociedade.

Contudo, esses pressupostos demandam da escola uma adequada estrutura física para receber a todos, pois este é o sentido mais amplo da inclusão, diferentemente da integração, que é entendida como inserção apenas parcial, por não contemplar plenamente o aluno deficiente nela inserido (MANTOAN, 2003). Na verdade a integração prevê somente a presença física dos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) na escola, tendo estes que se adaptarem a ela (MITTLER, 2003). Em última instância, integrar significa trazer de volta o aluno que foi ou estava excluído, ou seja, significa reinserí-lo no mesmo ambiente e nos mesmos moldes que provocaram sua exclusão. O resultado desse processo provavelmente se repetirá.

Os números também podem nos auxiliar no entendimento a respeito da exclusão praticada no Brasil. Os dados do Censo Demográfico de 2000, em relação à educação, nos mostram que 84% da população brasileira, com cinco anos ou mais de idade se encontrava alfabetizados e que 16% não o eram. Esses 16% consistem num gigantesco contingente, ou seja, 24 milhões de brasileiros que, nas palavras do próprio Censo, “...não possuem uma das condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Esta parece ser uma forma de exclusão social, cuja base é a exclusão escolar” (IBGE, 2003b, p. 41). Especificamente em relação às pessoas com deficiência, esse mesmo Censo revela que elas representam 14,50% de nossa população, ou seja, 24,6 milhões de brasileiros de um total, estimado na época, de 169,8 milhões. Esses dados nos apontam a necessidade de uma política efetiva de inclusão e não de mera integração.

A educação inclusiva tem a pretensão de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o início da vida escolar dos alunos. Mas não se trata apenas de inserir o excluído sem contemplá-lo em todas as suas necessidades educacionais, como ocorre na

integração, pois assim se torna uma pseudo-igualdade ou uma igualdade perversa, que de um lado garante o acesso à escola ao excluído, mas de outro impede a sua permanência, comprometendo a seqüência aos demais níveis escolares (MANTOAN, 2006). Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que é a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, que referenda toda a luta pela inclusão escolar e é, portanto, oposta à postura conservadora, ao entender que as diferenças estão sendo produzidas a todo instante, feitas e refeitas infinitamente, sendo que essa produção tem que ser compreendida e não apenas respeitada e tolerada. A esse respeito ela diz que a tolerância, ou o tolerar, não é incluir, pois esse é um sentimento aparentemente generoso e que marca certa superioridade de quem tolera.

Mitller (2003) entende que é difícil encontrar uma definição oficial para a inclusão, contudo, como ponto de partida, sugere que no campo da educação a “...inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidade educacionais e sociais oferecidas pela escola” (p.25).

Para Marques e Marques (2003) a inclusão é um princípio alicerçado na diversidade e que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser branco ou negro, alto ou baixo, deficiente ou não-deficiente, homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das possibilidades de ser humano.

A idéia de inclusão, na concepção de Figueiredo (2002), é mais ampla do que

...simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência, pois implica dar outra lógica pra a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. É repensar uma educação que minimize os mecanismos de exclusão, assegurando a todas as crianças o direito de dela se beneficiar. É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma nova perspectiva, valorizando a pessoa do professor e, sobretudo a educação, implicando, portanto todo o redimensionamento da escola (p.67).

A respeito do que deve ser a escola, Almeida (2001) diz que

Em relação aos aspectos políticos/ideológicos ligados à transformação social, sabemos que a “inclusão” traz noções básicas de respeito ao ser humano e de seus direitos fundamentais. Assim as “escolas inclusivas” devem formar cidadãos mais éticos, capazes de respeitar aqueles que estão ou são diferentes. “Inclusão” pressupõe, portanto, a humanização do futuro cidadão e, conseqüentemente, uma sociedade menos segregadora, estigmatizante e preconceituosa (p.64).

Guijarro (2005) diz que inclusão é uma questão de direito, porém esse direito não significa somente o acesso à escola e sim à qualidade de ensino com a garantia de que os alunos realmente aprendam, enfim, que o direito à educação seja o direito a aprender e ter, como pessoa, um pleno desenvolvimento.

A definição da inclusão proposta por Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999), ao contemplarem posições de vários autores, é, portanto, mais abrangente, ou seja, é “...a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (p.21). Nesse sentido, se faz importante ressaltar que a inclusão não é um fim em si mesmo. Apesar de evidenciarmos a inclusão, o que se pretende é a escola de qualidade, pois ela é, necessariamente, aberta a todos ou a todas as diferenças, sendo um local onde todos os alunos deverão ser respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou seja, escolas inclusivas são escolas que não são indiferentes às diferenças dos seus alunos (MANTOAN, 2001).

3 – Igualdade e diferença

Uma concepção inclusiva de educação de pessoas com deficiência implica reverter a lógica da discriminação e da segregação, apoiando-se no respeito, no entendimento e no reconhecimento de todos, a despeito de suas diferenças. As diferenças entre as pessoas não devem justificar a idéia de desigualdade, mas fortalecer a convicção de igualdade na diversidade.

Mantoan (2003) diz que a igualdade é a referência da escola na atualidade, porém, segundo essa autora, se a diferença for instituída como novo parâmetro, a hierarquia da igualdade cairá, tal como a “normatização” ou as identidades consideradas “normais”, pois elas não serão mais a referência. Assim, o caminho proposto por essa autora é o da construção de uma nova ética escolar que advém, paralelamente, de uma nova consciência individual, social, em todo planeta.

Marques (2001) aborda com muita propriedade a questão da diferença quando diz que as questões que a envolvem ainda estão marcadas fortemente por sentimentos de piedade, entrelaçadas pelo preconceito e discriminações que ainda estão em prática pela sociedade, ideologicamente organizada, com valores impostos pelas classes dominantes.

Segundo Figueiredo (2002), “...a escola como produtora de igualdades preza pela homogeneidade e com isto acentua e produz desigualdades. Na tentativa de garantir a homogeneidade nas turmas e entre os alunos, a escola exclui aqueles que se diferenciam” (p.68). Nesse sentido, os saberes próprios de cada aluno são desprezados ou desconsiderados, bem como é ignorado o tempo próprio que cada aluno tem para aprender ou estar pronto para tal. Essa formação educacional é intencional, pois busca a formação do sujeito acrítico, perpetuador do seu sistema.

Mantoan (2006) também pontua que a escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes ao se maticularem, porém o seu objetivo é que todos se tornem iguais, com o mesmo padrão de conhecimento, ao final de um período letivo. Pois, se assim não for, se estabelecerá a exclusão dos repetentes, dos atrasados que terão de frequentar grupos de reforço ou aceleração, dentre outros que embrutecerão sua inteligência.

É importante ressaltar que o

...ambiente escolar, ao contrário da homogeneidade, recebe indivíduos de realidades, experiências individuais e culturais variadas, sendo, portanto, um espaço dos diferentes. Ao optar pela igualdade se entende que todos os alunos façam tudo do mesmo modo: aprender, pensar, agir, criar, etc., e estes processos, como já se sabe, não são aquisições “homogeneizáveis”, são processos individuais que acontecem, cada qual, a seu tempo e por diferentes formas. Buscar essa “linearização” é artificialmente conformar um indivíduo com fins específico, como já dito, para a perpetuação de um sistema, sobretudo, excludente (NEVES, 2005 b, pp.391/392).

Na concepção de Tomaz Tadeu Silva (2000), a diferença está intimamente ligada à identidade, tanto que são mutuamente determinadas. Ele também afirma que a identidade e a diferença são produzidas ativamente, não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transversal, mas sim do mundo cultural e social, ou seja, somos nós que as produzimos. Por isso, é pertinente a idéia de inserir novas visões de identidade e a aceitação das diferenças através do paradigma da Inclusão, no universo escolar. Se a identidade é construída a partir de um padrão, temos que mudar a concepção de padrão, pois o padrão único não existe, e sim o padrão de uma determinada época, sendo “construído” num contexto pelo conjunto da *sociedade*. Nesse sentido, Guijarro (2005) afirma que a inclusão é uma questão de direito, direito inclusive à própria identidade, que significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, sendo o indivíduo respeitado pelo que é.

Segundo Mantoan (2006), para se desvencilhar das armadilhas das diferenças, é preciso saber quando se deve mostrá-las ou escondê-las, ou seja, para garantir o acesso à

educação escolar deve-se “escondê-las”, pois elas não devem ser impedimento para se garantir o direito à igualdade de aprender numa escola comum, com os demais alunos. Como garantia de ingresso, permanência, e mesmo o prosseguimento dos estudos aos níveis mais elevados devem-se “mostrá-las”, pois há de se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, suas diferenças, porém sem que haja discriminação ou inferiorização.

Contudo a modernidade está, segundo Almeida (2003) e Mantoan (2003), em crise paradigmática. E o caminho proposto por estas autoras e por toda uma corrente de autores é o da inclusão. Nesse sentido, já podemos observar que as políticas públicas educacionais, na atualidade, apontam para uma maior igualdade de oportunidades nas escolas. Esta instauração, contudo, não pode conceber que todos os alunos sejam iguais em tudo, devemos considerar as desigualdades naturais e também as sociais, sendo que somente essas últimas podem e devem ser eliminadas (MANTOAN, 2006).

É importante reconhecer que a abordagem inclusiva contempla a questão da diversidade e a tem como um núcleo privilegiado, tratando as diferenças com respeito, e de uma forma que não se tornem um impedimento ou desvantagens a quem assim é entendido.

Portanto, podemos dizer que a condição básica para se efetivar os objetivos propostos pela inclusão, em relação à diversidade, ao “diferente”, passa necessariamente por um ambiente escolar que se pautar pela aceitação, pelo respeito, pelo entendimento, pela valorização das diferenças. Para tanto a escola tem que desenvolver ações que tragam e tratem a questão das diferenças de forma a desconstruir a imagem limitada, imutável e preconceituosa da deficiência, das diferenças e das igualdades.

Entretanto, na atualidade podemos observar, concretamente, ações de mudanças no âmbito legal, principalmente nas políticas educacionais, ou políticas Inclusivas. Esse suporte legal passou a ser um pilar que sustenta a questão da garantia, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação.

4 – Legislação acerca da inclusão

Historicamente as pessoas com deficiência foram vistas como doentes, incapazes, objeto de apenas ações de caridade ou assistencialismos e não indivíduos com direitos iguais aos demais. E, para se ter igualdade de oportunidades frente aos ditos “normais”, é preciso que a pessoa com deficiência, bem como todos os indivíduos excluídos, tenham o conhecimento, o acesso, o reconhecimento e a efetivação de seus direitos.

Entendemos, como Mantoan (2006), que “...fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras” (p.16), pois a sociedade tem que entender que estamos falando de pessoas, de cidadãos. Além do mais, como bem aponta Soler (2005), todo indivíduo pode, em qualquer momento de sua vida, vir a se tornar “deficiente”, e nessa nova condição essa pessoa deixará, por exemplo, de ter direitos, como ir e vir a qualquer lugar, a trabalhar, a estudar, a frequentar os mais variados ambientes?

Devemos também entender que estamos falando de milhares de pessoas no Brasil. As estatísticas nos têm mostrado que cerca de 14,5%, de nossa população são deficientes, ou seja, algo em torno de 24,6 milhões, segundo dados do Censo Demográfico de 2000. Não havendo como desprezar esses números, foram formuladas importantes legislações acerca da pessoa com deficiência, destacam-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº. 7.853/89; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL/MEC, 1996); a Convenção de Guatemala (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956,2001). Essas importantes legislações serão abordadas a seguir, porém com uma visão direcionada à educação e sua relação à pessoa com deficiência.

4.1 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A Carta Magna brasileira explicita muitas garantias às pessoas com deficiência. Mazzotta (2003a) diz que essa Constituição (1988) estabelece garantias específicas dos deficientes, distribuídas em três Capítulos, são eles: (II) Da Seguridade Social, (III) Da Educação, da Cultura e do Desporto e (VII) Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso; todos incluídos no Título VIII, Da Ordem social.

Seguindo o direcionamento descrito anteriormente por Mazzotta destacamos, no Capítulo II, em seu artigo 203, que diz “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”, tendo, dentre outros objetivos: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”.

O artigo 208, do Capítulo III, dispõe que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [*dentre outros*] um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Mantoan (2003) esclarece que a intenção do termo “preferencialmente”, nesse artigo, é

referir-se ao “atendimento educacional especializado”,

Ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do Código Braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (p. 37/38).

O artigo 227 do Capítulo VII vem definir que é “competência da família, da sociedade e do Estado” o dever de assegurar à criança e ao adolescente

...o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (LIMA, 2001, p.15).

Nesse sentido, ainda nesse Artigo, é esclarecido que o “Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais”, obedecendo aos alguns preceitos, dentre eles a

...criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (LIMA, 2001, p.16).

Por fim complementa que “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (p. 16).

O artigo 205 estabelece que a educação é “direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LIMA, 2001, p.14), posteriormente acrescenta-se no artigo 206, que a base para se ministrar o ensino terá alguns princípios, sendo que o primeiro é a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A esse respeito Mantoan (2003), diz que “Quando garante a **todos** a educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa

adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, idade, ou deficiência” (p. 36).

4.2 – Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989

Essa lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), também institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 2001).

A CORDE é vinculado ao Ministério da Justiça e tem como funções: coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência, formular planos, programas, projetos, em cooperação com os demais órgãos da Administração Pública Federal. Tem ainda um conselho consultivo disciplinado em ato do Poder Executivo, formado por representantes órgãos e assuntos pertinentes à pessoa portadora de deficiência (CABRAL, 1999).

Em seu primeiro Artigo, esta lei estabelece as normas gerais que asseguram “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos da lei”. Nos parágrafos seguintes são apontada a forma da garantia desse exercício, como por exemplo, na aplicação e interpretação dessa lei diz, em seu Parágrafo 1º, que

...serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (LIMA, 2001, p.69).

No Art. 2º é definido ao Poder Público e seus órgãos assegurar o exercício pleno dos direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência na educação, na saúde, no trabalho, no lazer, na previdência social, no amparo à infância e à maternidade, dentre outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Para tanto, são apresentadas, no Parágrafo único desse artigo, as medidas que devem ser tomadas em relação à pessoa com deficiência em diferentes áreas.

Na educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (LIMA, 2001, p.70).

Na área da saúde, serão promovidas ações eminentemente preventivas, que tratam do planejamento familiar, do aconselhamento genético, do acompanhamento do pré-natal, do parto e do puerpério, da orientação nutricional da mulher e da criança, da identificação controle/acompanhamento da gestante e do feto de alto risco, das imunizações, das doenças do metabolismo e seu diagnóstico bem como o encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência. Ainda serão desenvolvidas as seguintes medidas: o desenvolvimento de programas especiais de prevenção de acidente do trabalho e de trânsito, e de tratamento adequado a suas vítimas; a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação; a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados; a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado; o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social.

Na área da formação profissional e do trabalho destacam-se ações: de apoio governamental com vistas à formação profissional, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional; de inserção nos setores públicos e privado; a adoção de legislação específica resguardando uma reserva de mercado de trabalho (seriam as cotas ou percentagem do número de vagas), em favor das pessoas portadoras de deficiência, tanto na iniciativa privada quanto na Administração Pública.

Na área de recursos humanos:

- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
- b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;
- c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência; (LIMA, 2001, p.71/72).

Na área das edificações, exige-se a adoção e efetivação de normas que “garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte”.

No art. 5º diz que é dever do Ministério Público a responsabilidade de intervir nas ações públicas, coletivas ou individuais, em defesa das pessoas com deficiência. Porém não somente as pessoas com deficiência, mas a família e a comunidade em geral devem também assumir, em parceria com o Estado, sua quota-parte das responsabilidades para que sejam respeitados os direitos desses cidadãos (INSTITUTO EMPREGAR, 1999).

Outro aspecto desta lei é o punitivo. No Art. 8º é discriminado os crimes com previsão de reclusão 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

- I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
- II – obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
- III – negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;
- IV – recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;
- V – deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
- VI – recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (LIMA, 2001, p.74).

Em dezembro de 1999, se deu o de Decreto nº 3.298 que veio regulamentar a Lei nº. 7.853, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL/DECRETO Nº. 3.298). Nesse sentido, destacamos alguns pontos nesse Decreto. O Primeiro é o seu Art. 4º que determina entendimento de quem é a pessoa com deficiência, (no texto é utilizado o termo pessoa portadora de deficiência). As categorias de deficiências estabelecidas foram: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla, que são devidamente conceituadas. O segundo está no Art. 6º, do Capítulo III, Das Diretrizes, que diz que as diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência devem estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência. O terceiro está presente na Seção II Do Acesso à Educação, que define Educação Especial como modalidade de educação que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para a pessoa com deficiência (o texto diz: Educando com Necessidades Educacionais Especiais). O segundo parágrafo dessa Seção complementa que a Educação Especial "...caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios". O quarto trata da Cultura, do Desporto, do Turismo e do Lazer, da pessoa com deficiência, que está na Seção V, no Art. 46, diz que "Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela cultura, pelo desporto, pelo turismo e pelo lazer dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto...", para tanto algumas medidas apresentadas são: criação de incentivos para que haja a participação da pessoa com deficiência em atividades criativas, ou seja, em concursos de prêmios no campo das artes, letras, bem como a publicação, exposição e representações artísticas; incentivar a prática desportiva como forma de promoção social; assegurar a acessibilidade desportivas dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis; incluir a prática de atividades desportivas para a pessoa com deficiência na Educação Física, tanto no âmbito público quanto no privado. O quinto e último, está presente no Capítulo XI, Das Disposições Transitórias, no Art. 58, que diz que

A CORDE desenvolverá, em articulação com órgãos e entidades da Administração Pública Federal, programas de facilitação da acessibilidade em sítios de interesse histórico, turístico, cultural e desportivo, mediante a remoção de barreiras físicas ou arquitetônicas que impeçam ou dificultem a locomoção de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (LIMA, 2001, p.64).

4.3 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96

A nova LDBEN data de antigas discussões, desde 1988, sendo promulgada em 20 de Dezembro de 1996. O “corpo” desta Lei está disposto em nove títulos, cinco capítulos, cinco sessões, noventa e dois Artigos, incisos, subitens e parágrafos. Nesse “emaranhado” estão contidas as bases da “nova” educação nacional, e, embora a sociedade brasileira muitas vezes não se dê conta, a LDBEN “atinge as próprias entranhas da vida da sociedade”, de toda ela, como afirma Severino (1998, p.57), principalmente ao ser vinculada, direcionada, à formação do cidadão, à prática social e ao trabalho. Em relação ao vínculo da educação e o mundo do trabalho e da prática social, Brzezinski (1998,) diz que

...é possível afirmar que a LDB/96 admite que a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar encontrem na prática social seu ponto de partida e de chegada. Assim concebida, a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para promover o homem de condições de participar na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento emergente no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho. [*ela se justifica*] Essa postura que adoto não é a do subjetivismo ingênuo, segundo o qual a educação tem poder de mudar a sociedade, mas a de que o acesso à educação e ao sucesso escolar pode libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe (p.153).

Especificamente, em relação à pessoa com deficiência, a LDBEN traz todo um capítulo em relação à educação especial, o Capítulo V. Essa presença reflete o crescimento dessa área nas últimas décadas que antecederam à LDBEN – com a forte influência da Declaração de Salamanca. A esse respeito Romero (1998), entende que o fato de se reservar exclusivamente um capítulo para esse tema – a educação especial – parece ser relevante, para uma área pouco contemplada através da história, em termos de políticas públicas no Brasil. Esse destaque vem atender e reafirmar o direito, anteriormente garantido constitucionalmente, à educação pública e gratuita, às pessoas com deficiência, além das tidas por condutas típicas e possuidoras de altas habilidades.

Faz-se necessário um entendimento do que vêm a ser os serviços de apoio especializados ou atendimento educacional especializado, descrito no 1º parágrafo do art. 58, pois ele é

...uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São considerados materiais do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais, (LIBRAS); ensino de Língua portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização de soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2004, p.11).

Do mesmo modo é importante fazer uma distinção a respeito do “atendimento educacional especializado”, artigo 58 e seguintes, e ensino regular, pois o

...entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei (BRASIL 2004, p. 09).

Conclui-se, portanto, que o direito aos atendimentos educacionais especializado, presentes nos artigos 58, 59, e 60 da LDBEN 9.493/96, e na Constituição Federal, não substitui o direito à educação oferecida na rede regular de ensino, sendo uma opção a se somar, quando necessário.

A SEESP (2005) define a Educação Especial como uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis de educação, e disponibiliza seus recursos e atendimentos especializados para **apoiar** todo o processo de escolarização em classes regulares, beneficiando a todos os alunos.

Sobrinho e Samulski (2004) afirmam que para o cumprimento dessa Lei se faz necessário uma urgente qualificação de todos os profissionais envolvidos na escola, tal como a produção e disponibilização de material didático, eliminação de barreiras arquitetônicas e sociais, bem como dos preconceitos, no intuito de desenvolver uma conduta sócio-educacional solidária.

4.4 – Convenção de Guatemala – Decreto 3.956/2001 – ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

Realizou-se, no ano de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também denominada Convenção de Guatemala. Desta resultou o documento Decreto 3.956/2001, do qual o Brasil foi signatário, sendo este aprovado pelo Congresso Nacional mediante um Decreto Legislativo de nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo referido Decreto, em 08 de outubro de 2001, portanto tem valor quanto uma lei ordinária. Essa lei é bem clara ao definir a impossibilidade do tratamento desigual com base na deficiência, ao estabelecer, no item “Os Estados Partes nesta Convenção”, que

...as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano; (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956, 2001).

No seu artigo I, traz a definição de deficiente: “Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Também esclarece o que vem a ser a discriminação contra as pessoas com deficiência:

...significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...), que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956, 2001).

Entendemos que somente o fato da existência das Leis não garante por si só sua execução, além do mais, é necessário um tempo para que a sociedade possa assimilar essas mudanças propostas em seu meio. Mantoan (2005b) sugere que, apesar dos avanços na conceituação e na legislação inclusiva, ainda ocorrem três possíveis caminhos para os alunos com deficiência: a) um encaminhamento único para o ensino especial; b) uma inserção parcial, unilateral, ou seja, integração de alunos deficientes na escola, mas somente os que são

aptos a estudar nela; c) a inclusão total, a partir da transformação da escola para atender, com qualidade, às diferenças. Infelizmente essas diferentes formas coexistentes de se tratar a educação da pessoa com deficiência vêm trazendo muitas confusões, e ações apenas superficiais.

5 – O debate sobre a inclusão na atualidade

Para Taffarel (2004) o debate acerca dos processos de exclusão e inclusão representa uma falsa polêmica, e para explicá-las se faz necessário considerar as leis, o modelo econômico enquanto produção e reprodução dos bens, as contradições da organização de poder no Estado capitalista, e, sobretudo, as expressões de “luta” de classe, calcados em interesses antagônicos e conflitantes que em última instância determinam a vida na sociedade. Para essa autora não basta a discussão da inclusão na escola, na Educação Física e Esporte. Primeiro é preciso perguntar sobre a escola capitalista, pois para ela, essa escola sociabiliza somente para o mundo do trabalho, sendo que esse questionamento seria o ponto de partida da crítica. Em relação à Educação Física e o Esporte essa autora diz que por si só não há como enfrentar tais contradições de um sistema caracterizado pela eliminação, e que também determina quem será incluído ou excluído. O caminho apontado por essa autora se encontra no contexto da resistência e da luta pela transformação no sentido socialista, ou continuará apenas no discurso de sua capacidade de incluir, que ela entende que é só aparente.

Sawaia (2001) também aborda o embate da inclusão/exclusão, porém não vê sua solução somente pelo aspecto econômico, pois “... em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’” (p.08). E a respeito dessa dialética afirma que

...gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (p.09).

Carmo e Silva (2004) dizem que há uma profunda contradição interna da proposta inclusiva no Brasil, entre seu ideário e sua realidade objetiva, pois

...se por um lado parte de uma concepção concreta de homem e advoga uma

visão universalizante do processo de escolarização no qual as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento a diferença e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro desconsidera o caráter excludente da organicidade escolar edificada no abstrato discurso da igualdade entre os homens (p. 21).

Mantoan (2005b) e Carmo e Silva (2004) sugerem que o embate atual sobre a inclusão se dá em relação ao Ensino Especial ou que, segundo essas autoras, existe ainda uma resistência, que ela chama de território corporativos, formado por profissionais ligados à Educação Especial que ainda lutam pela manutenção de seus privilégios, identidades corporativas e reconhecimento social adquirido durante anos passados, pois eles temem perder seus espaços. Glat e Fernandes (2005) dizem que a inclusão trouxe à tona a discussão e questionamentos sobre os fins da educação especial que, segundo essas autoras, foram, por muito tempo, considerados como um sistema paralelo de educação.

Sobre esse embate sobre a educação especial e a educação inclusiva, Mazzotta (2003b) diz que os textos legais e normativos ora as colocam em oposição, ora em superação ou em incorporação, com uma conseqüente desqualificação da educação especial e dos seus profissionais. A conseqüência é a evasão dos profissionais especializados e um desestímulo à formação de novos profissionais e de professores especializados, bem como a provável extinção de cursos superiores de habilitação específica ou especializações. Por fim argumenta que se cria uma polarização entre classe comum e escola especial, o que provocaria a exclusão de numerosos alunos do sistema escolar.

Campos (2003) afirma que as diretrizes que postulam a educação inclusiva relegam o diagnóstico clínico profissional a um segundo plano, podendo incorrer mesmo a negação dos aspectos individuais presentes nas sintomatologias e, no limite, das próprias diferenças.

Em relação à transformação da escola, Mantoan (2006) identifica barreiras que a impede: uma é o corporativismo presente nas pessoas que se dedicam às pessoas com deficiência e/ou outras minorias, porém principalmente daquelas que tratam de pessoas com deficiência mental; outra é a ignorância e a fragilidade de muitos pais e/ou cuidadores, frente à deficiência de seus filhos.

Arroyo (2002) critica as políticas inclusivas da atualidade. Esse autor questiona:

O que se almeja com essa proliferação de políticas inclusivas vindas dos governos e até de agências financeiras? Depende das feridas expostas. Se a ferida é a fome ou a miséria, as políticas de inclusão social se limitam a cestas básicas, bolsas de gás, de alimentação... Não se trata de políticas

distributivas das riquezas acumuladas. Não são propostas políticas de igualdade, mas apenas de inclusão. A igualdade social virou um sonho engavetado (p.09).

As críticas à inclusão podem, assim, ser enquadradas em três grupos. O primeiro considera o modelo econômico atual e as determinações de classe social que transformam diferenças sociais em desigualdades. Essa abordagem é importante por lembrar que as condições efetivas de superação da desigualdade se encontram nos fundamentos dessa sociedade. Ainda assim, é importante reconhecer que, por exemplo, mesmo as pessoas pertencentes às classes médias e altas enfrentam mecanismos de discriminação e segregação das diferenças. Deve-se pontuar, assim, que os estigmas e pré-conceitos são construções sócio-culturais, e como tais estão presentes em todos os extratos sociais.

A segunda crítica advém da resistência de um certo segmento do ensino especial, devido ao reconhecimento adquirido socialmente de certos profissionais ao longo de muitos anos nessa área e que, agora, estão sendo chamados a trabalhar juntos, ou seja, a dividir a responsabilidade da educação com as escolas “normais”, vindo, assim, a perder parte desse *status*. O terceiro decorre menos do conceito de educação inclusiva e mais das características do processo de proposição dessas políticas calcadas no imediatismo de certas iniciativas que surgem como frágeis remédios paliativos que, muitas vezes, são propostos apenas como plataformas políticas oportunistas.

Uma proposta de inclusão de pessoas com deficiência no ensino público regular constitui, assim, um grande desafio para alunos, pais e, sobretudo para os educadores que se vêem frente a uma nova concepção de educação. Visando fundamentar o debate sobre os erros e acertos de uma proposta de educação inclusiva é que se torna importante implementar estudos e pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO II

Educação Física Escolar: da subserviência à autonomia crítica e pela inclusão

A Educação Física é uma prática milenar que traz consigo uma forte carga cultural. Ela também se encontra, segundo Santin (1987),

...no contexto da história da Educação e das atividades educacionais, numa situação estranha. Fala-se em educação, mas parece não fazer parte da educação. Diante desta situação a Educação Física é interpretada como algo intermediário ou mediador (p. 21).

Estas interpretações são frutos da dicotomia estabelecida entre corpo e mente em que Educação Física cuidaria apenas do corpo. Esse pensamento foi utilizado, inclusive, na introdução da Educação Física na escola.

Especificamente “no âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50). Mas por que somente nessa época surge a Educação Física na escola? Porque um novo modelo de sociedade se firmava e, para tal, necessitava de um “novo homem”. Reconhecida pela formação dos novos integrantes da sociedade, imbuída de reproduzir valores culturais, éticos e morais, era a escola o ambiente perfeito para disseminar o novo pensamento da sociedade produtiva. E assim foi feito. Faltava, porém, disciplinar o corpo desse homem, para os moldes trabalhistas do capitalismo, então uma “atividade” para “educar o corpo” foi pensada e direcionada para a escola, era a Educação Física Escolar, nesse sentido a Educação Física foi um meio, dentre outros, utilizadas para tal. Mas como isso se deu? Oliveira (1983b) chama a atenção para dois fatos importantes relacionados a problemas de ordem postural. O primeiro foram as longas horas de permanência dos trabalhadores numa mesma postura, devido à exigência da especialização dos profissionais. O segundo foi o aumento das horas de permanência dos jovens em estudo e imobilidade restrita, exigida pela severa disciplina da época.

Essa nova condição, tanto dos estudantes (futuros trabalhadores) quanto dos próprios trabalhadores, era preocupante ao sistema produtivo. O momento exigia um homem forte, saudável, e onde e como obtê-lo? O modelo militar, de corpo saudável, forte obediente

já era conhecido e apreciado, porém limitado ao seu próprio segmento. Era preciso encontrar um outro segmento maior, mais expressivo, que pudesse incorporar a nova ideologia e reproduzi-la às novas gerações. Esse “segmento” foi logo apontado: era escola.

A Educação Física Escolar era voltada ao desenvolvimento de um corpo saudável, tendo seus conteúdos previamente ideologizados para esse fim, essa aquisição seria mediante a prática regular de exercícios. Esse modelo de atividade seria difundido na escola como uma prática baseada nos mesmos princípios militares de obediência, hierarquia e disciplina ministradas por um instrutor, também formado em uma instituição militar.

Mas por que falar de atividade e não de uma disciplina curricular escolar? Porque seu intuito não era pedagógico, e a execução dos exercícios físicos também continha toda uma intencionalidade, uma ideologia voltada ao nacionalismo. Portanto, a intencionalidade da inclusão da Educação Física na escola não era de cunho reflexivo, nem crítico, nem um outro que não fosse uma mera prática física, por isso foi idealizada apenas como uma atividade, não recebendo o estatuto de disciplina. Isso a limitava a um simples fazer, expresso na afirmação de que o lugar e desenvolvimento curricular do corpo era o pátio, e ficava a cargo da Educação Física, enquanto o lugar da mente era a sala de aula, a cargo das disciplinas ditas teóricas (FENSTERSEIFER 1999).

Essa nova modalidade de Educação Física correspondeu exatamente ao que dela se esperava. Subserviente e acrítica, sua prática era acompanhada do cultivo de um sentimento nacionalista de amor à pátria e, ao ser

...ministrada na escola, começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

A consequência dessa concepção de Educação Física como atividade foi a alienação, porém com o benefício da saúde física, como o pretendido, ou seja, um aluno disciplinado, obediente e dócil, exaurido após as aulas em que predominavam a ginástica, sendo, contudo saudável, fisicamente, para o trabalho. Este foi um dos grandes motivos que fizeram garantir a existência da Educação Física na escola, naquele contexto.

Posteriormente uma nova adjetivação passou a ser dada ao corpo, ao ser entendido também como capital para o trabalho, ou seja, ao ser aprimorado através da Educação Física ficou, o corpo, mais saudável, podendo então trabalhar mais e com vigor e, provavelmente, adoecer menos. Isso seria uma espécie de garantia de maior rendimento e

produção ao mercado. Esta condição do corpo como produto, como força de trabalho, trouxe consigo a sua equiparação à mercadoria e a ser vendida/comprada como qualquer outra (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Deve-se observar que essa concepção de Educação Física, pautada na atividade física, no rendimento, na homogeneização, não possibilitou que a pessoa com deficiência a praticasse, marcando, assim, sua exclusão. Esse mesmo comportamento excludente também ocorria na sociedade, pois, naquele momento, a pessoa com deficiência era tida como improdutiva.

A preocupação com o corpo saudável foi reforçada por uma nova concepção de saúde e educação que marcou o pensamento da Europa do século XIX, o movimento Higienista. A aquisição e manutenção de um corpo saudável passaram a ser uma preocupação concreta da sociedade (disseminada pela elite), pois havia o interesse de cuidar do corpo, o que significaria também cuidar do futuro da sociedade em questão, principalmente porque ainda estava relacionada ao corpo a visão de lucro. Os novos cuidados partiam da incorporação de hábitos simples, como os de limpeza corporal, dos banhos, da limpeza e cuidados com os dentes, da lavagem das mãos, dentre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa visão higienista, fortemente determinada pela medicina e seu enfoque biológico, passou a orientar a Educação Física Escolar, dando ênfase ao desenvolvimento da aptidão física. Segundo Fensterseifer (1999), a questão do higienismo na Educação Física deve ser criticada não somente por se limitar à questão de saúde, mas também por sua limitada compreensão de saúde. Afinal a noção de saúde não se separa das relações sociais em que se constitui.

A identificação da Educação Física com a saúde, por meio do modelo da aptidão física, marcou-a profundamente, trazendo, inclusive, certo respeito dentro da área educacional, provocado basicamente por dois fatos principais. O primeiro foi sua ligação, que passou a existir, indiretamente com a área médica, o que lhe conferiu um *status* antes não visto. O segundo fato refere-se aos novos métodos científicos de ginástica, os Métodos Ginásticos formulados, que traziam um caráter científico aos exercícios, o que era de fundamental importância, levando-se em conta o novo modelo social referendado agora, pela Ciência e seus rigores. Essa noção de Educação Física Escolar articula-se bem ao caráter de instrumentalização da escola, que era a “formação” do indivíduo para o mercado de trabalho.

Podemos concluir que, quando a escola “abriu” o espaço para a Educação Física ela o fez sob um interesse alheio. Santin (1987) diz que “quando a Escola abriu as portas para

a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas” (p. 24).

1 – Educação Física Escolar no Brasil

A realidade brasileira em Educação Física Escolar não foi muito diferente do cenário mundial, porém cabe ressaltar suas particularidades. Ela surgiu no Brasil, no século XIX, com o nome de Ginástica, ainda ligada à classe médica e ao militarismo, e além da forte influência higienista, havia uma outra grande preocupação no cenário político e intelectual brasileiro naquele contexto que foi a Eugenia⁴. A miscigenação era uma preocupação brasileira da elite, pois

...o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada a Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca (BRASIL/PCN 1997, p. 19).

A obrigatoriedade da adoção da Educação Física na escola se deu somente em 1851 com a chamada Reforma Couto Ferraz. Essa medida encontrou forte resistência de muitos pais, pois havia, nesse contexto, um forte sentimento de ligação de qualquer atividade física com o trabalho escravo.

O início do século XX marcou a Educação Física brasileira, principalmente em suas quatro primeiras décadas, por sua influência dos Métodos Ginásticos europeus e, ainda, pela instituição militar. Nos anos da década de 1930, destacam-se dois acontecimentos. O primeiro foi a criação da primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Brasil/Decreto-Lei nº. 1.212, de 17 de abril de 1939), o segundo foi o papel assumido por ela na conjuntura ditatorial do estado novo, aliado ao processo de industrialização e urbanização do país. “Neste contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade” (BRASIL/PCN 1997, p. 21), e passou assim a incorporar essas novas atribuições e as reproduziu, fazendo o que era dela esperado. Medina (1992) critica esse

⁴ Eugenia é uma prática que visa o “melhoramento, aprimoramento ou purificação” genética da raça humana, utilizando-se para tal de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos (BRASIL, 1997).

comportamento ao dizer que era um traço generalizado do profissional de educação Física em todo o Brasil.

Nos anos sessenta, especificamente no ano de 1961, a Educação Física foi contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961(BRASIL/MEC, 1961). Porém, o que justificou sua presença nesse documento foi, segundo Castellani Filho (2002), os mesmos fatores presentes há três décadas, ou seja, a centralização do processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, que substituía o agrário, e que dependia diretamente da capacitação física do trabalhador, bem como de seu conhecimento técnico. Nesse sentido, coube também a necessidade da preparação da juventude para o cumprimento de seus deveres para com a economia e defesa da nação. Novamente a Educação Física teve um papel pré-definido a se prestar. Castellani Filho (2002), assim critica esse momento dizendo que ele seria para uma

...formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar (pp.05/06).

O modelo de aptidão física foi novamente afirmado e posto como conteúdo central da Educação Física Escolar.

Um elemento que é bastante polêmico em educação nos dias atuais e que surgiu na escola, em nível mundial, após a segunda grande guerra, foi o esporte. Ele trouxe consigo toda uma determinação dos seus modos e conteúdos para a Educação Física Escolar que, além da aptidão física, incorporou a competição e o individualismo, dentre outros. Seu auge no Brasil se deu nos anos 70, respaldado por uma Pedagogia Tecnicista, que introduziu “inovações”, como aulas por separação de gênero, presente em legislação específica, Decreto nº 69.450/71, sendo que todas essas mudanças estavam respaldadas e justificadas pela eficiência racional e objetiva, dentro de uma pretensa neutralidade científica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com o advento do esporte/competição na escola criou-se, na Educação Física Escolar, um novo eixo, uma nova meta, ou seja, descobrir novos talentos esportivos e prepará-los para representar o Brasil que, naquele momento, pretendia ser uma potência olímpica. Naquela época, o esporte seria iniciado a partir da 5ª série.

Os anos 80, porém, revelaram o fracasso do projeto da década passada. As competições de alto rendimento não mobilizaram a quantidade de praticantes esperados e o

projeto de potência olímpica não se efetivou. Esse “modelo biologicista” passou então a ser alvo de questionamentos. Emerge uma **crise** na Educação Física. Medina (1992) diz que esta crise foi “... fruto das reflexões, do debate, das discordâncias, das frustrações, da confrontação ideológica, dos erros e acertos de suas teorias e práticas” (p.34). Foi também o momento em que muitos autores passaram a buscar e mesmo criar uma identidade própria para essa profissão.

Nesse novo contexto da Educação Física Escolar, importantes transformações surgem nas políticas educacionais, refletindo e alterando seu foco, que passaria a priorizar o segmento de primeira à quarta série. Essas mudanças marcam a chegada do novo enfoque, o do desenvolvimento psicomotor, que vem tirar a responsabilidade de promover o esporte de alto rendimento na escola (SEABRA JR, *et all.*, 2004).

Com a crise mudaram as relações entre a Educação Física e a sociedade. Mudou a Educação Física. Contudo, foi através das influências das teorias críticas, em Educação, que elas aconteceram.

Outros desdobramentos vieram dessa crise, um deles foi o surgimento de novos movimentos, entendidos por “renovadores” da Educação Física, sendo o movimento humanista, naquele momento, um de seus principais representantes. Essas mudanças na concepção da Educação Física passaram a contemplar áreas sempre presentes em seu meio, porém desconsideradas intencionalmente através de sua história, tais como a psicológica, a social, a afetiva, e o Homem integral (BRASIL/PCN, 1997).

O foco dos conteúdos também foi ampliado, ficando mais diversificados, indo além da tão somente aptidão física e do esporte. Este último ainda passou a ter uma nova concepção, dentro de uma nova tendência, que foi o Esporte Para Todos (EPT). Essa nova forma, ainda ligada à linha humanista, tratou o esporte dentro de uma perspectiva alternativa à sua prática de rendimento, e ainda

...se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 56).

Apesar de ser renovadora ou inovadora, a concepção do EPT desconsiderava os conflitos existentes, historicamente antagônicos, das classes sociais, não os tratando como parte de seu processo educativo, característica ainda alienante e não superada e, portanto, limitadora desse modelo.

É necessário destacar que a Educação Física se faz presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No seu artigo 26º, no terceiro parágrafo, ela é citada como “... 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” (BRASIL/MEC, 1996).

Lamentavelmente houve uma grande perda para a Educação Física e para os alunos dos turnos noturnos, pois ao colocá-la neste turno como facultativa, perdeu-se o seu caráter de necessária. Para estes alunos, a maioria trabalhadora, a chance, ou melhor, o direito de ter o acesso à cultura corporal através dessa disciplina não se efetivará.

Essa breve discussão histórica da Educação Física Escolar teve a intenção de fornecer um pano de fundo para as próximas discussões que se seguem. A partir dela é possível entender a situação de crise e da busca de identidade pela qual ela passa. Também nos permite fazer uma análise crítica dos elementos postos historicamente na (e para) a Educação Física Escolar, dentro do seu processo de construção e afirmação, enquanto modalidade pedagógica da escola. A questão seguinte seria identificar, após a instalação da **crise**, quais as direções propostas para a Educação Física, dentro de outras abordagens, que não a da aptidão física.

2 – Abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil

Podemos entender as abordagens pedagógicas da Educação Física como movimentos voltados para sua renovação teórico-prática, com o objetivo de uma reestruturação do seu campo específico de conhecimento. Cada abordagem supõe uma carga ideológica, expressando uma concepção própria de Educação Física, de aluno e de mundo.

Muito embora alguns professores de Educação Física afirmem não ser seguidores de nenhuma concepção, não se pode desconhecer a impossibilidade da neutralidade em educação. Do mesmo modo não se pode ter vários modelos a seguir. Santin (1987) diz, a esse respeito, que o paradigma é próprio, ou uma exigência, do modo do ser humano. Ele exemplifica esse comportamento com uma metáfora que diz que ninguém pode olhar uma paisagem de nenhum ou de todos os lugares ao mesmo tempo. O paradigma não só faz parte, mas também é o próprio lugar, situado, ou seja, tudo que é visualizado é passível de

compreensão e de interpretação da ótica paradigmática do sujeito.

Não é intenção dessa pesquisa relatar, nem de aprofundar, em todas as abordagens em Educação Física, porém serão referidas, a seguir, algumas das mais citadas nas literaturas pesquisadas para este trabalho: Abordagem Psicomotricista; Abordagem Desenvolvimentista; Abordagem Construtivista ou Construtivista-Interacionista; Abordagem Crítico-emancipatória; Abordagem Sociológica; Abordagem Crítico-superadora; Abordagem Plural.

A abordagem psicomotricista inicia-se, no Brasil, em 1983, sendo considerada de cunho teórico/prático, direcionada inicialmente ao estudo e o tratamento clínico de pessoas com deficiência ou com perturbações neurológicas. Le Boulch (1982) é sua maior expressão. Essa abordagem preconizava atividades lúdicas como conteúdo, meio, para se alcançar os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Seu foco se dá na fase pré-escolar da criança, destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Sua introdução na escola brasileira se deu em meados dos anos 80, com uma intenção compensatória, ou seja, evitar a repetência e o fracasso escolar, tendo como finalidade preparar a criança para a alfabetização através de uma organização corporal própria. Contudo, Soler (2005) afirma que a psicomotricidade fez a Educação Física Escolar perder sua especificidade. Oliveira (2003a) vai além, ao afirmar que a psicomotricidade “esvaziou o sentido da intervenção da Educação Física na escola uma vez que colocou essa área como auxiliar de outras disciplinas, principalmente, aquelas que continham exigências cognitivas” (p.79). A autora esclarece que foi através da psicomotricidade, que se deu a inserção do professor de Educação Física nas instituições, clínicas e escolas especiais, com atuação direcionada à reabilitação motora de pessoas com deficiência.

Uma segunda concepção de Educação Física, surgida em 1988, foi a Abordagem Desenvolvimentista, tendo como seu principal representante o professor Go Tani (1987/1988). Essa abordagem supõe que, para a Educação Física atender às necessidades, no caso das crianças, seria necessário entender os aspectos do seu crescimento, ou seja, o seu desenvolvimento biológico – motor. Daolio (2004) entende que a Educação Física, nessa abordagem, trataria, em última análise, do estudo e aplicação do movimento.

Em 1989, através de João Batista Freire e de sua principal obra nesse contexto, intitulada “Educação de corpo inteiro – 1989”, surge a Abordagem Construtivista ou Construtivista-Interacionista. Essa abordagem trouxe o reconhecimento da existência de uma cultura própria da criança. Tal como a abordagem Desenvolvimentista, esta enfatiza o

desenvolvimento de habilidades motoras, porém especifica sua diferença ao contextualizar essas atividades no jogo e nas brincadeiras. A construção do conhecimento, segundo esse autor, se dá pela interação do sujeito com o mundo. Suas referências vêm, principalmente, das obras de Jean Piaget, Lê Boulch e Vygotsky.

A Abordagem Sociológica ou Sistêmica surge em 1991, sendo representada pelo professor Mauro Betti (1991; 1992; 1994). Esse autor entende que a Educação física é um sistema sociocultural, tendo como finalidade gerar valores nos alunos. Segundo Daolio (2004), Betti discute os valores em Educação Física Escolar e aponta dois princípios básicos: 1 – princípio da não-exclusão, que diz que todos os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a todos os alunos. 2 – princípio da diversidade, diz que os conteúdos da Educação Física Escolar devem oferecer variedades de atividades a fim de permitir que o aluno possa escolher, criticamente, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

Outra abordagem também surge em 1991, a Abordagem Crítico-emancipatória, tendo na figura de Eleanor Kunz sua maior expressão. Essa “visão” também é crítica da Educação Física tradicional e, a partir da década de 1980, passou a denunciar, junto com outros autores, a abordagem biológica e o ensino tecnicista que imperava naquele momento. Essa abordagem tem por objetivo tornar o ensino escolar uma educação, de crianças e jovens, para a competência crítica emancipada e para sua formação cidadã, não sendo uma mera instrumentalização para o campo do trabalho, como anteriormente relatado. O meio pelo qual esse autor pretende conseguir sua meta seria através do esporte na escola.

Outra abordagem de cunho crítico na Educação Física emerge em 1992, a Abordagem Crítico-superadora. Foi proposta por um grupo composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach. Esse “grupo” se posiciona claramente contra Educação Física tradicional – da aptidão física. Seu discurso é embasado na justiça social, no contexto de sua prática. Essa abordagem entende que o ensinar na Educação Física significa mais do que transferir ou repetir conhecimentos, ou seja, vai além ao criar possibilidades de sua produção crítica. Podemos entendê-la como de cunho político pedagógico, em que a Educação Física tratará da ginástica, do jogo, das lutas, da dança como um conhecimento da cultura corporal de movimento (SHIGUNOV, 2005).

Em 1995, temos a Abordagem Plural representada por Jocimar Daolio. O caminho a ser seguido aqui é o entendimento do movimento enquanto construção cultural, determinada por um grupo social, ou seja, o gesto é técnica corporal por ser uma técnica

cultural. Ao se definir por uma abordagem plural esse autor defende que as diferenças existem e que devem ser evidenciadas. Nesse sentido, Daolio (2006) tem proposto uma Educação Física plural que tenha como condição básica aulas que contemplem a todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, os gordinhos, as meninas, os mais baixinhos e os mais lentos. Essa pluralidade, na Educação Física, ao partir do pressuposto que os alunos são diferentes, recusa o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Dessa forma, a Educação Física terá que rever alguns padrões de suas aulas.

Infelizmente a maioria dos acadêmicos e profissionais em Educação Física não tem uma posição acerca de qual abordagem conduz ou irá conduzir sua prática, e isso constitui uma limitação, pois é preciso fomentar em toda Educação Física a necessidade de um posicionamento, pois

Todo educador deve ter definido o seu projeto político pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Tendo clara sua abordagem, o profissional, e mesmo o acadêmico, em Educação Física, saberá definir e explicar o que é ela. Porém o que se observa hoje é que essa definição acaba tendo uma enorme variedade de respostas, não somente pelas várias abordagens existentes, mas pela ignorância, pelo comodismo profissional e por falta de um embate acadêmico e social que politize e crie um maior senso crítico nos alunos e profissionais, para que os levem a refletir e a se posicionar, e por que não perseguir, um modelo próprio de Educação Física.

3 – O que é Educação Física Escolar

A Educação Física Escolar, por vezes, não é reconhecida como uma disciplina de educação tanto no contexto social, quanto no educacional. A falta de reconhecimento no âmbito educacional foi sendo construída desde a “entrada” dessa disciplina na escola e deve-se, sobretudo, a uma compreensão errônea de que a Educação Física é apenas uma atividade física, vazia de conteúdo, valores e que trata somente da aptidão física.

Faz-se necessário entender a importância da Educação Física tanto na escola,

quanto fora dela. O melhor caminho talvez, para isso, seja por meio da prática de uma abordagem que observe os seus conteúdos de uma forma crítica, construtiva e participativa e que, acima de tudo, seja plural receba e contemple a todos como, por exemplo, a abordagem Plural de Jocimar Daolio.

Ao ser questionado sobre o que é Educação Física o cidadão comum irá, provavelmente, responder com base em duas concepções muito utilizadas pelo senso comum. A primeira delas é a de que a junção das palavras que a formam, ou seja, um substantivo (educação) com adjetivo (física), leva à “obviedade” da educação do corpo. A segunda é a de que o termo Educação Física está relacionado a um exemplo de atividade, como a aptidão física, o esporte, o exercício, a brincadeira, a ginástica, o jogo, a dança, o lazer, ou com uma série de outras atividades. Porém, essas duas concepções acarretam respostas erradas, tanto a “obviedade” do significado etiológico das palavras é falsa, quanto os exemplos de atividade. Nenhum desses dois caminhos nos leva ao que é realmente Educação Física, mas por quê?

A primeira concepção é tentadora, afinal as palavras têm significado próprio. Mas por que não é correto? Porque não há como fazer uma separação didática dos termos para explicar a Educação Física. Ela é um todo formado pela inter-relação das duas palavras. Não se pode retirar o que é da educação e o que é do físico. Talvez esta seja a maior confusão que se tem feito a respeito da Educação Física, enquanto conceito. Essa confusão provém, inicialmente, da antiga dicotomia criada de corpo e mente postuladas por vários pensadores, inclusive Descartes, que apontava a substância espacial – matéria – e a substância pensante – mente. Porém essa divisão nos direciona a algo perigoso e tendencioso e errôneo em relação à nomenclatura Educação Física, pois

...lembra, necessariamente, uma preocupação de distinção. Deverá haver, portanto, no mínimo, uma educação que não é a física ou uma dimensão do homem que ela não alcança e mesmo exclui. (...) Ter-se-ia assim duas educações ou, talvez, melhor expresso, dois níveis de educação, assim instituídos: educação que desenvolve os valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico do homem (SANTIN, 1987, p.23).

Esse pensamento seria uma limitação em si mesmo, ao se pensar que é possível “educar” somente o corpo, se assim o fosse não seria educação, e sim treinamento, pois educar gera comportamentos, tomada de decisões, análises, opções e opções, enquanto treinamento cria somente uma ação mecânica e reflexa de um gesto, de uma prática. Devemos desconstruir esse pensamento no qual a Educação Física Escolar é a educação para o corpo, pois ela é para o homem integral. Dito de outra forma: toda educação para o Homem é, a

princípio, total. Assim também é a Educação Física, pois o “homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo todas as adjetivações que se lhe pode atribuir” (SANTIN, 1987, p. 25).

A segunda concepção expressa também uma posição equivocada, entende Educação Física Escolar por suas partes, não pelo que realmente é. Educação Física Escolar é a inter-relação de todos aqueles elementos, com objetivos específicos, dentro de uma visão de mundo mediado pela cultura. Resumindo: todos esses elementos, o esporte, a aptidão física, o exercício, as brincadeiras, a ginástica, o jogo, a dança, o lazer, etc., são atividades meio, e não fins, da Educação Física Escolar. Além do mais, a Educação Física tem sua fundamentação no homem (que é seu objeto de atuação), não em suas partes. Aqui, não fica claro o que é a Educação Física, mas já é possível saber o que ela não é.

Responder o que é Educação Física Escolar não é tão simples, pois, se faz necessário trazer ao presente toda sua história, todas suas contradições, todo um passado de conflitos, subserviência, crise e progressos. E por que isso é importante? Por que é preciso saber de qual Educação Física estamos falando, pois através de sua história tivemos diversas abordagens, cada qual com seu próprio conceito. Também ainda há questões que necessitam de um melhor aprofundamento, como, por exemplo, a definição de Educação Física Escolar, por qual via ela educa, se pela atividade física, se pelo movimento, se pela ação, se pelo gesto, se pelo esporte da escola ou na escola, se pelo lúdico, se pelo coletivo, se pelo individual, pela inter-relação de algumas destas vias, dentre outras.

Em seu passado, a Educação Física Escolar foi concebida de uma forma muito limitada. Soler (2005) resume, cronologicamente, o modelo de professor e de aluno ao longo da história da Educação Física Escolar em: Professor sargento e aluno recruta; Professor médico e aluno paciente; Professor treinador e aluno atleta; E um quarto modelo, que é uma mistura dos três (p.123).

Esses modelos não contemplam a complexidade e abrangência da Educação Física. Eles foram sendo construídos através de ideologias de determinados segmentos sociais e efetivados na escola, porém se utilizou, intencionalmente, apenas de “partes” da Educação Física Escolar.

Devemos entender que uma construção teórica ou paradigmática se dá pelo conjunto de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. Um modelo – paradigma – determina uma abordagem, e, ao definirmos o que vem a ser a Educação Física Escolar, estamos determinando sobre qual paradigma ela será entendida. As concepções históricas

descritas anteriormente de professor militar, médico e treinador são hoje criticadas em nossa atualidade, principalmente com o novo desafio lançado pela inclusão, que requer um professor mediador e uma Educação Física que receba e contemple a todos.

Essa nova visão de Educação Física Escolar é o avesso de sua própria história, marcada pela exclusão, adestramento e alienação. Portanto, questionar **o que é Educação Física Escolar** “só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50). Nesse sentido, optamos por compartilhar do entendimento de Jocimar Daolio (2006), sobre a Educação Física Escolar, ao considerá-la parte da cultura humana que também

...se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento. Se aceitarmos que a Educação Física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1º. e 2º. graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares (p. 01).

Essa visão da Educação Física, por meio da cultura, nos traz a possibilidade de responder à questão anterior, ou seja, de qual Educação Física estamos falando? Falamos e pretendemos uma Educação Física plural, crítica e que também contemple a todos.

Cultura é uma terminologia nova dentro do contexto geral da Educação Física. Sua utilização ainda se dá de forma imprecisa para muitos professores e acadêmicos. Podemos inclusive exemplificar que o termo cultura surge na Educação Física invariavelmente adicionado às expressões como “física”, “do corpo”, “corporal”, “do esporte”, “motora”, “do movimento”, dentre outros, sendo que nem sempre há um devido esclarecimento de sua utilização, causando confusões.

Daolio (2004) aprofunda esse tema, ao tratar sobre o conceito de cultura nas diversas abordagens em Educação Física e em diversos autores. O entendimento desse autor é orientado por dois antropólogos, Marcel Mauss e Clifford Geertz, sendo que ele compartilha com o segundo o entendimento de cultura, definindo-a por ser

...a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas também é local, uma vez que é dinâmica específica de vida que significa o

que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico (p. 07).

Ao incorporar esse conceito de cultura à Educação Física, Daolio amplia seus limites, reparando a dicotomia limítrofe de corpo e mente, para ser uma área que passe a contemplar um homem eminentemente cultural, produtor de sua vida, de seus costumes, de sua cultura, relacionando-o, sem dúvida, ao seu aspecto corporal. Nesse contexto, a Educação Física torna-se uma verdadeira área do conhecimento que trata, atua, sobre a cultura corporal de movimento do homem. Por isso a cultura é, sem dúvida, o principal conceito para se abordar a Educação Física Escolar, pois esse professor

...trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO 2004, p.p.02/03).

Temos então como constituintes da Educação Física Escolar a cultura do homem, representada nas categorias de movimentos sintetizados ao longo da história no jogo, no esporte, na dança, nas lutas e na ginástica, sendo que estas categorias serão realizadas através de uma corporeidade própria, individual e sob uma predominância regional, cultural. E, se o homem constrói e reproduz cultura, ele também a altera, a renova. É nesse sentido que entendemos que é perfeitamente possível incorporar novos valores, no caso valores inclusivos, na tentativa de termos uma sociedade mais justa, equitativa, de respeito e contemplação de todos.

4 – Educação Física e inclusão

A história da Educação Física Escolar é marcada pela exclusão dos que mais necessitavam dela. Os alunos que apresentassem alguma “deficiência”, os menos coordenados, os “fracos” fisicamente, os obesos, os muito baixos ou muito altos perante a turma, dentre outros, eram “convidados” a não participarem das aulas de Educação Física. E, em relação aos alunos, o desejado era, e ainda é, a homogeneidade e os que apresentem altas habilidades. As diferenças eram, e ainda são, uma dificuldade para muitos professores. O

resultado desse contexto foi e é a exclusão de muitas pessoas.

Rodrigues (2005) diz que a Educação Física, como disciplina curricular que é, não pode permanecer de forma indiferente ou neutra, frente ao movimento de educação inclusiva. Também acredita que a Educação Física, ao ser parte integrante do currículo oferecido pela escola, pode contribuir para que ela seja (ou se torne) mais inclusiva.

Segundo Luz (2003) os profissionais da Educação Física devem, além de incorporar o termo inclusão, também compreender as idéias e conceitos que compõem uma sociedade inclusiva, suposto que esse entendimento os leve a mudar realmente sua prática profissional.

As mudanças propostas pelo princípio da inclusão trouxeram questões que a Educação Física Escolar, por sua própria história, não se encontrava preparada para responder, pois sua prática foi basicamente orientada para a exclusão. Faz-se oportuno então uma reflexão paradigmática da Educação Física, enquanto modelo de aptidão física (exercícios) e de esporte (competição) na escola, bem como suas “contribuições”. Na opinião de Rodrigues (2006) essa cultura esportiva e competitiva, que há muito domina as propostas curriculares da Educação Física, é um obstáculo à inclusão de alunos que, a princípio, são considerados pouco capazes de ter um bom desempenho ou rendimento, competitivo, por várias razões. Com certeza os deficientes fazem parte desses alunos anteriormente referidos.

Mesmo que se opte pelo paradigma da inclusão na Educação Física Escolar, é preciso entender que esse modelo não traz respostas prontas, ou uma cartilha a ser seguida. “Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos” (CIDADE e FREITAS, 2005).

Se não há um método ideal a se seguir, não há a necessidade absoluta de que o professor de Educação Física tenha que se tornar um *expert* em deficiências, ou ter que se especializar em Educação Física adaptada (a literatura também traz outras nomenclaturas tais como Educação Física especial e atividade motora especial, dentre outras, mas as definições pouco se divergem), pois esta modalidade de Educação Física se pauta pelo desenvolvimento de atividades específicas para as pessoas com deficiência, não para todos, pois,

A concepção segregadora e elitista, baseada no modelo vigente de ensino e transmissão de conhecimentos e conteúdos da disciplina Educação Física Adaptada fez com que os profissionais dessa disciplina fossem formados, em sua maioria, somente para entender de aspectos relacionados a conteúdos técnicos da deficiência, ou seja, patologias específicas, técnicas de treinamento, regras utilizadas somente no universo do desporto adaptado e

outras. Não propiciando o debate de novas práticas de atividades físicas e esportes, destinadas aos deficientes, que partam da perspectiva do esporte inclusivo (CIDADE e FREITAS, 2005 p. 27).

Se o objetivo é a inclusão de todos não devemos formar professores especializados em deficientes. É preciso incrementar estudos sobre a Educação Física para todos com o olhar das diferenças. Para que isso ocorra é necessário discutir sobre a formação desses professores, por meio dos currículos dos cursos de Educação Física. Infelizmente o que se tem encontrado, nos cursos, é a disposição de somente uma disciplina específica, em um único semestre, que aborde “toda” diversidade. Seria muito mais rico distribuir essa responsabilidade com todas as demais disciplinas, tanto “teóricas” como as “práticas”, ou seja: cada matéria, cada professor, passaria a incluir, em suas disciplinas, conteúdos, que abordassem a questão da diversidade, de toda diversidade, ao final do curso o professor de Educação Física teria recursos próprios para, no mínimo, discutir propostas de inclusão da pessoa com deficiência e demais excluídos.

Nesse sentido, vale ressaltar que o esporte de rendimento adaptado, que muitos dizem trazer a inclusão aos deficientes, instala uma dicotomia em sua prática, pois ele abre espaço para a prática desportiva para a pessoa com deficiência em meio aos “normais”, porém não com os “normais”, isso é o que podemos chamar de segregação positiva. Esses resultados merecem maior reflexão.

Não podemos desprezar, porém, o que a Educação Física vem desenvolvendo com pessoas com deficiência, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, ao oportunizar abertura de campos de trabalho e pesquisa a essa categoria. Várias ações ainda podem ser exemplificadas, tais como a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um GT nos congressos do Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte – CBCE, a inclusão de várias linhas de pesquisa nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, tanto em educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro, dentre outras (CARMO E SILVA, 2004). Contudo, todo esse avanço, em nossa atualidade, não parece ter levado às pessoas com deficiência uma real diminuição de sua segregação ou de sua discriminação, bem como não garantiu seu espaço social digno, como cidadãos de direito e deveres.

CAPÍTULO III

A inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física segundo seus professores

Para a SEESP a educação inclusiva se faz pela construção de uma escola para todos, que respeita e valoriza toda a diversidade, desenvolve práticas colaborativas, incrementa redes de apoio à inclusão e envolve a participação de toda comunidade (BRASIL/MEC, 2005). O objetivo final ou finalidade desse modelo seria, assim, uma escola de qualidade para todos. Para tanto, se faz necessário a mudança do atual sistema educacional vigente e é o que pretendiam as políticas públicas em educação.

É importante ressaltar que a investigação das pessoas com deficiência em termos estatísticos, no censo brasileiro, é uma ação recente, se deu a partir de 1991, a partir da promulgação da Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Contudo as “medidas” dessa população, dos deficientes, sempre dependerão dos valores, conceitos e concepções dados a eles. Nesse sentido, se faz importante mostrar alguns apontamentos do Censo Populacional de 2000.

O referencial utilizado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2003, para a identificação das deficiências e do grau de comprometimento dos indivíduos pesquisados, no censo de 2000, foi a partir do estudo das incapacidades, orientados pelo IBGE e pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – do Ministério da Justiça. Segundo o IBGE (2003a), o Censo Demográfico de 2000 traz o Brasil em sétimo lugar, a nível mundial, em relação à proporção de pessoas com deficiência, com uma percentagem de 14,50%, ou seja, 24,6 milhões de pessoas, de um total de 169.8 milhões, na época. A região Centro-Oeste aparece pouco abaixo da média nacional com 13,9 %, sendo que Goiás apresentou um total de pouco mais de cinco milhões de habitantes, sendo 716. 052 com algum tipo de deficiência.

Em relação às políticas públicas em educação inclusiva a SEESP (BRASIL/MEC, 2005) aponta alguns dados do censo escolar de 2004. Nele foi demonstrado um aumento de 118 mil novas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, representando um crescimento de 26,3%, em relação ao ano de 2002. Especificamente sobre o aumento de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, foi ainda maior, passando de 110.704 matrículas (28,8%) em 2002, para 195.370 matrículas (34,4%)

em 2004, o que representa um aumento de 76,4%.

A realidade estatística, em relação à pessoa com deficiência, esteve presente, dentre outras, na publicação do Plano Municipal de Educação de Goiânia em 2004 – Lei nº. 8.262 (GOIÂNIA, 2004b). Esse documento ao tratar da Educação Especial, também se reporta ao Censo demográfico do IBGE, de 2000, ao relatar que

...a população de Goiás era de 5.003.228 habitantes. Desses, os considerados deficientes foram tipificados em sete categorias, distribuídas da seguinte forma: 666.266d, com pelo menos uma das deficiências enumeradas; 86.752, com deficiência mental permanente; 30.775f, com deficiência física: tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; 12.690g, com deficiência física: falta de um membro ou parte dele; 452.156e, incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar; 157.743e, incapaz, com alguma ou grande dificuldade de ouvir; 200.439e, incapaz alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (GOIÂNIA, 2004b, p.55).

Esse documento segue relatando a realidade educacional dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Goiânia, que freqüentam as classes comuns, aos níveis federais, estaduais, municipais e particulares, no ano de 2002. O total descrito, de alunos que freqüentam essas instituições educacionais, chega a 1.117 alunos. E, especificamente, em relação às escolas da Rede municipal de Goiânia, dizem que há

...um total de 356 alunos [*deficientes*], que freqüentam as classes comuns, sem sala de recursos. Desses, 45, são deficientes visuais; 40 deficientes auditivos; 63 deficientes físicos; 86 deficientes mentais; 39, com múltiplas deficiências; 01 superdotado; 14, com condutas típicas e 68, com outros tipos não identificados (GOIÂNIA, 2004b, p.56).

A relação, ou o cruzamento desses dados, com alguns outros, nos permitem fazer algumas reflexões. A população estimada de Goiânia, no Censo de 2002, é de 1.093.226 pessoas. A média de pessoas relatadas com deficiência no Centro-Oeste foi de 13,9 %. Aplicando essa mesma porcentagem ao número de habitantes em Goiânia, teremos um total de 151.958 pessoas com deficiência, sendo que desse montante somente 1.117 alunos foram matriculados em toda Rede de ensino, naquele ano. Onde estaria todo o restante dessa população? Com certeza uma parcela pequena estaria nas instituições de ensino especial, mas e o restante? Como estariam as condições sócio-educacionais dessas pessoas excluídas?

Os dados por si só não contemplam uma realidade dinâmica que é a da atualidade, contudo nos apontam realidades “aproximadas”, e não podemos negligenciá-las.

Há uma necessidade de ações que contemplem todos os excluídos de nossa sociedade. A educação, nesse sentido, tem se destacado, por meio de várias políticas e ações, outros setores estão sendo mobilizados. O incremento da discussão e implantação da inclusão deve ser fomentado em toda a sociedade.

Acatando essas orientações nacionais e internacionais a SME-GO passou, a partir de 2001, a receber em todas as escolas matrículas de pessoas com deficiência. Anteriormente a esse ano, as pessoas com deficiência, eram admitidas na Rede, porém em 2001 foi adotado o modelo inclusivo, com intuito de “...reduzir as desigualdades social, política, econômica e cultural e alcançar um padrão digno de qualidade de vida para todos...” (GOIÂNIA, 2002). Contudo, deve-se destacar uma iniciativa em 1998, quando houve o projeto chamado Escola para o Século XXI, no qual havia intenção de atender a todos.

Nesse mesmo ano de 1988, introduziu-se também um novo modelo de organização escolar, que foi os Ciclos de Formação, iniciado em algumas escolas específicas da Rede Municipal, que previa a matrícula de alunos deficientes. O Ciclo I seria implantado em todas as escolas, e o Ciclo II inicialmente em 40 escolas. A expansão se daria conforme as metas previstas, de forma gradativa, nos anos de 1999 e 2000, tendo por base a experiência obtida em 1998 (GOIÂNIA, 2004a). Com isso, todas as turmas, inclusive as de Educação Física, passariam a serem organizadas segundo o critério de nível de desenvolvimento ou faixa etária, com o intuito de que cada aluno pudesse compartilhar com o outro, momentos semelhantes de suas vidas, ou seja, interesses, possibilidades, curiosidades, dentre outras (GOIÂNIA, 2002).

Segundo dados da própria SME-GO, ao final de 2005, existia um total de 512 professores de Educação Física em atividade, exercendo sua função específica, distribuídos em 154 escolas municipais. Essas escolas estão distribuídas em cinco unidades, chamadas de Unidade Regional de Ensino (URE). Cada URE é composta por um número variado de escolas, sendo que em uma delas existe uma sede própria de um Núcleo Regional.

Na tentativa de identificar os alunos com Necessidades Especiais, a SME-GO adotou os conceitos da Educação Especial fornecidos pelo Censo Escolar 2005, da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Este Censo Escolar é realizado anualmente, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como as modalidades do ensino regular, da educação especial, da educação de jovens e adultos e da educação profissional de nível técnico. Essa pesquisa é chamada de declaratória, respondida pelo (a) diretor (a) ou pessoa responsável de cada estabelecimento escolar, que coleta variadas informações, tais como número de matrículas, turmas, estabelecimentos, funções docentes,

rendimento e movimento dos alunos e transporte escolar. Nesse sentido, o Censo vem proporcionar um retrato detalhado do sistema de educação básica (CENSO ESCOLAR, 2005). Nele, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais são entendidos por apresentarem

...durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação (CENSO ESCOLAR, 2005, p. 01).

São ainda especificados tipos de Necessidades Educacionais Especiais: **Altas habilidades/superdotação**: são pessoas que apresentam uma grande potencialidade, isolada ou combinada, ou ainda um desempenho acima da média em um ou mais dos seguintes aspectos: intelectual, aptidão acadêmica específica, criatividade, produtividade, liderança, artes ou psicomotricidade; **Autismo**: Transtorno do desenvolvimento humano com características gerais nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades; **Condutas típicas**: manifestações típicas do comportamento de portadores de síndromes, com exceção da Síndrome de Down, e quadros psicológicos, que conduzem ao atraso no desenvolvimento e prejuízos nas relações sociais que requer atendimento educacional especializado. São manifestações típicas de comportamento de síndromes, porém; **Síndrome de Down**: que é a alteração genética cromossômica do par 21, que tem como conseqüências características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem; **Deficiência auditiva**; **Deficiência física**; **Deficiência Mental**; **Deficiência Múltipla**; **Deficiência Visual**. Por fim aponta os diferentes tipos de atendimentos educacionais: apoio pedagógico especializado, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar e estimulação precoce (CENSO ESCOLAR, 2005). Vale ressaltar, ainda, que, segundo Marques (2001), os portadores de anomalias orgânicas devem ser também entendidos como pessoas com necessidades especiais, ou seja, os portadores de diabetes, hepatite, AIDS, insuficiência renal crônica, cardiopatias, câncer, hemopatias, por exemplo.

Com base nas conceituações de Necessidades Especiais descritas anteriormente pelo MEC-2005 e sentindo a necessidade de um mapeamento e a quantificação dessas pessoas, a Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA) da SME-GO, fez um levantamento dos alunos matriculados em cada URE, ao final de 2005. O resultado é o que se apresenta na Tabela 01 abaixo.

TABELA 01
NÚMERO DE DEFICIENTES POR UNIDADE REGIONAL DE ENSINO

Pessoas com Deficiências	Cegos	Com baixa visão	Deficientes Auditivos	Deficientes Físicos	Deficientes Mentais	Deficientes Múltiplos	Superdotados	Condu-tas Típicas	Síndromes	TOTAL
URE										
Brasil di Ramos Caiado	08	32	11	14	21	06	02	41	09	144
Maria Tomé Neto	02	27	34	18	20	09	00	84	04	198
Central	00	07	15	17	14	01	00	41	01	96
Jarbas Jaime	15	00	11	21	37	09	00	138	03	234
Helena Bretas	14	08	12	00	28	22	00	28	15	127
TOTAL	39	74	83	70	120	47	02	332	32	799

Tabela organizada a partir dos dados do Levantamento da Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, dezembro de 2005.

O total de pessoas com deficiência matriculadas em escolas da Rede Municipal identificados, ao final de 2005, foi de 799, mais do que o dobro relatado em 2002, pelo Censo Demográfico. O aumento quantitativo desses dados é significativo, mas ainda insuficiente se for considerado que os alunos deficientes representam somente 0.8 % desses alunos, de um total geral de 93.791 matriculados no início de 2005, segundo dados da própria DEFIA. Muito embora não represente a realidade, seriam em média estatisticamente 5,1 alunos para cada escola da Rede municipal, não especificando ciclo, nem turno, lembrando que muitas escolas possuem três turnos de aulas e diferentes ciclos. E, na mesma linha de raciocínio anterior, para cada um dos 512 professores de Educação Física em atividade, teríamos cerca de 1,5 alunos com deficiência, o que não pode ser considerado um número quantitativamente alto.

Diante desse novo momento em que o professor de Educação Física tem o desafio de receber alunos com deficiência e do comprometimento com a qualidade do ensino na Rede municipal de Goiânia, e, por toda uma construção histórica de exclusão na Educação Física Escolar, é que realizamos essa pesquisa, no intuito de saber como os professores de Educação Física estão atuando/concebendo com seus alunos deficientes, diante do quadro atual de inclusão presente na SME-GO. Essa pesquisa pretende mostrar um recorte dessa realidade a seguir.

1 – Procedimentos adotados

Sendo o objetivo principal desse trabalho buscar compreender como o professor de Educação Física estava atuando/concebendo os deficientes dentro da proposta de inclusão da SME-GO, é que a opção pela metodologia qualitativa, através de um estudo exploratório com objetivo de captar tendências, compreender o que o grupo de professores entrevistados estava passando naquele momento, se apresentou como o meio mais adequado para essa investigação.

Os critérios adotados para definirmos os sujeitos dessa pesquisa foram claros desde o início, pois deveriam ser os sujeitos diretamente envolvidos no processo, ou seja, professores de Educação Física, graduados, efetivos e atuantes em sua área no ano de 2005, em escolas da SME-GO e que tiveram ou estavam tendo aluno(s) deficiente(s) em suas turmas. Como não se pretendia estabelecer uma relação de representatividade em relação ao conjunto total de professores de Educação Física da SME-GO, foram selecionados 20 professores de Educação Física da SME-GO, que se enquadraram nos critérios citados anteriormente.

Foram utilizados dois instrumentos para a obtenção dos dados. O primeiro foi um questionário que abordava o perfil geral dos professores (anexo A). O segundo e principal instrumento foi uma entrevista realizada mediante um roteiro composto por dez perguntas direcionadas ao objetivo central da pesquisa (anexo B). A forma de registro dessa entrevista foi a gravação de fitas de áudio, que depois foram transcritas na íntegra, para a devida análise dos dados.

O contato para a realização das entrevistas com os professores se deu em duas formas. O primeiro foi através de um grupo de trabalho (GT) de professores de Educação Física que faziam encontros periódicos (semanais) num centro de aprimoramento da Prefeitura municipal, que, naquelas reuniões, elaboravam o projeto de atuação para o ano acadêmico de 2006. Lá foram entrevistadas cinco professoras de diferentes regiões de Goiânia. As outras quinze entrevistas foram realizadas na Regional Brasil di Ramos Caiado, em dez diferentes escolas, sendo realizadas oito entrevistas no turno matutino e sete no vespertino. Essa Regional foi escolhida de forma intencional devido à facilidade do pesquisador em ter acesso a essas escolas.

2 – Os professores de Educação Física frente à questão da inclusão

Para melhor compreensão da condição dos professores entrevistados frente à problemática proposta, foi feita uma rápida caracterização dos mesmos, envolvendo aspectos relacionados à sua formação e atuação como docentes. Deve-se ressaltar que, por não ter caráter representativo, essa descrição se restringe ao grupo entrevistado, sem a pretensão de retratar o conjunto de docentes de Educação Física da Rede Municipal.

Assim, dentre os 20 professores entrevistados, treze eram mulheres com idades entre 25 e 50 anos, sete eram homens, entre 30 e 55 anos. A distribuição da idade por faixa etária, dentre ambos os gêneros, se encontrou assim: quatro entre os 20 anos; sete entre os 30 anos; cinco entre os 40 anos; quatro entre os 50 anos.

O tempo de atuação dos professores já como profissionais em Educação Física, variou entre 04 e 28 anos. Quanto à qualificação profissional, quatorze professores confirmaram possuir especialização, porém, desse total, apenas seis têm especialização relacionada à prática da Educação Física na escola. O tempo de trabalho em escolas da SME-GO foi bastante amplo, sendo que o mínimo relatado foi de três anos e o maior foi de 31 anos constituindo, assim, níveis diferenciados de experiência docente e administrativa. Constatou-se assim que o conjunto de professores entrevistado envolve diferentes idades, tempos de formação e de experiência profissional.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, esses professores estavam, ao final de 2005, divididos entre 30 horas (doze professores) e 60 horas (oito professores). Sua atuação contemplava todos ciclos de formação, ou seja: oito atuavam no Ciclo I, oito no Ciclo II, cinco no Ciclo III e 01 atuava no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Caracterizou-se, assim, que esses docentes atuam sobre diferentes níveis de formação contemplando todas as fases dos Ciclos e ainda o AJA, noturno.

Sobre a sua formação, ao serem indagados acerca das disciplinas cursadas em sua graduação que tratassem de alunos com deficiência, verificou-se que: oito professores não tiveram disciplinas sobre essa temática e doze tiveram alguma disciplina, sendo que nove desses doze comentaram que o conteúdo referente aos deficientes era apenas uma entre várias abordagens dentro da disciplina cursada e somente dois disseram ter tido conteúdos próprios, em toda disciplina, referentes aos deficientes, que nomearam por “Educação Física Adaptada”. Ainda assim, esses dois professores, que fizeram esta última matéria, disseram que sua abordagem foi superficial.

Quanto às suas condições de trabalho, oito professores classificaram-nas como

regulares, e doze disseram serem boas. Os itens ruins e excelentes, sugeridos também no questionário, não foram citados. Dentre os professores que qualificaram como boas as suas condições de trabalho, houve quem elogiasse o apoio da direção e da equipe da escola e o bom ambiente de trabalho, sendo que sete consideraram o material didático adequado; dois reclamaram da quadra e do espaço disponível; dois afirmaram não ter quadra; quatro afirmaram ter boas quadras, cobertas, ou bom espaço para suas aulas. Os professores que qualificaram suas condições de trabalho como Regulares justificaram sua resposta dessa forma: seis reclamaram não ter uma quadra nem um local adequado para dar suas aulas, nem mesmo uma sombra; sete responderam que não possuem material adequado nem suficiente em sua escola; um apontou o baixo salário dos professores; um disse falta de formação continuada dos professores; um diz que falta troca de experiência entre os professores de educação física.

É importante ressaltar que a ausência de um local próprio para realizar a aula, ou seja, uma quadra, de preferência coberta, foi apontada nos dois casos, tanto nos que classificaram suas condições de trabalho como boas, quanto nos que consideraram Regulares. Uma quadra coberta ainda é uma realidade em poucas escolas de ME-GO.

A falta de material específico para as aulas de Educação Física, apesar de não ter sido especificado, também foi muito referenciada pelos professores entrevistados, tanto como uma condição favorável de trabalho ao tê-lo em quantidade, quanto à condição desfavorável em não tê-lo ou tê-lo em insuficiência ou de forma inapropriada, ou seja, velho, estragado, ultrapassado.

Historicamente a questão salarial tem sido apontada como insuficiente, incondizente, para com o trabalho e as responsabilidades atribuídas ao professor, contudo somente uma professora, a Prof^a. 07⁵ fez tal menção, sendo também ela quem apontou outros aspectos importantes referentes à falta da capacitação continuada e a falta de troca de experiência entre os professores.

Ao serem questionados sobre como ficaram sabendo que as escolas da SME-GO passariam a ser inclusivas, apenas três professores disseram ter recebido tal notícia por ofícios da SME-GO, porém um não disse quando; o outro disse que foi em 2003; e o terceiro respondeu que foi no final de 1999 e início de 2000. Quatro outros professores souberam ao entrar na escola, ou seja, depois de passarem em concurso posterior à implementação da escola inclusiva na SME-GO. Eles disseram que souberam pela direção, pois as escolas, nessa

⁵ Sempre que for considerado importante distinguir algum docente este será identificado por um número de 01 a 20 que lhe foi arbitrariamente atribuído.

época, já eram inclusivas. Cabe aqui ressaltar o comentário enfático da Prof^a. 11 que assim disse:

...não tivemos outra escolha, já entramos de cara, sem preparo.

Outro professor comentou que não ficou sabendo antes, relatou que:

Simplesmente alguns alunos foram matriculados com certas deficiências e a gente recebeu esses alunos.

Já outra professora afirmou ter recebido essa informação de uma própria aluna deficiente visual que acabara de se matricular. Inusitadamente, uma professora relatou que soube através de comerciais da televisão, segundo ela, veiculados em 2004, dizendo que as escolas estavam “recebendo” a todos. Outra professora disse que soube com a implantação dos Ciclos de Formação, em 2000, ela entendia que era parte desse modelo escolar incluir os alunos deficientes. Uma professora disse que foi através de comentários na sua escola, dos professores, mas não se lembra quando. Dois professores disseram ter recebido a informação mediante as diretrizes da SME-GO, um em 1995 e o outro pela Proposta Político Pedagógica da SME-GO, no ano de 2005. Uma professora respondeu que ficou sabendo através de um professor seu, ainda na graduação, pois ele trabalhava em uma escola da SME-GO. Uma professora disse que

Foi há mais ou menos quatro anos atrás a escola era [foi] aberta a todos. Então a gente tinha que abraçar independente se tinha formação ou não.

Confirma-se, assim, uma grande discrepância quanto às informações, fatos e datas fornecidos pelos professores de Educação Física, a respeito da implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Isso sugere ou uma desatenção dos professores ou, o mais provável, uma falta de comunicação interna entre escolas e a SME-GO. Outro dado relevante foi que, mesmo ao se questionar, informalmente, aos funcionários na própria Secretaria Municipal de Educação, sobre essas datas, não houve consenso. Não obstante ressaltamos que a matrícula de alunos deficientes nas escolas municipais de Goiânia sempre foi possível, mas não obrigatório, e muito menos com um compromisso de sua entrada e permanência. Podemos, no entanto, apontar duas datas: a primeira foi em 1998, com a implantação do projeto Escola para o Século XXI, no qual já se previa oficialmente receber

matrículas de todos os alunos, inclusive os deficientes, porém não passou de uma simples iniciativa, já que as adaptações específicas dessa clientela não foram efetivadas pela SME-GO; a outra data foi 2001, essa sim, realizada com um projeto da SME-GO para implementação da inclusão em todas as escolas, e dentro das ações e Concepções previstas na gestão municipal de 2001 – 2004.

Indagados sobre como foi a sua participação no processo de discussão e implantação da inclusão nas escolas da SME-GO, as repostas dos professores foram mais aproximadas: uma professora disse que nunca ouviu falar que teve um processo de participação do professor de Educação Física; seis professoras disseram não saber. Contudo vale ressaltar a opinião de uma delas, a Prof^a 02, que disse se fosse convidada, na época

...seria a primeira a me dispor a ir. Mesmo que não tivesse horário eu daria um jeito.

Ela também disse que não chegou nenhum ofício, em sua escola, convidando os professores de Educação Física a participarem desse processo, ou em suas palavras:

Eu trabalho na escola [*na mesma escola*] há doze anos... se tivesse chegado eu estaria lá, pra discutir isso.

Já quatro outras professoras disseram que não participaram de nada, até o momento da pesquisa. Oito afirmaram sem nenhuma dúvida, que não houve nenhum tipo de participação dos professores de Educação Física, destacando-se ainda que os professores 12 e 19 disseram que, além de não haver participação, houve sim uma **imposição** da SME-GO em relação à educação inclusiva. Dois outros professores também disseram que não houve nenhuma participação dos professores de Educação Física, porém acham que talvez os professores que trabalham na parte administrativa, ou “num nível mais alto”, tenham se envolvido, e participado, nesse processo.

Verifica-se, assim, que nenhum dos professores pesquisados participou ou foi convidado a participar do processo de discussão para a implantação da escola inclusiva da SME-GO, claro que excluindo os que ainda não haviam sido contratados pela SME-GO na época da implementação da inclusão. Nessas respostas também não foi destacado nenhum motivo aparente, e, somente a Prof^a 19, comentou criticamente, em sua resposta, respaldada por quatorze anos de trabalho em escolas do Município, que as decisões da

...Secretaria Municipal já vem direto. A “Secretaria” passa para a gente, e a gente tem que começar a cumprir as normas e adequar essas normas, que a “Secretaria” impõe para a gente.

Sobre a capacitação do professor de Educação Física para trabalhar com alunos deficientes na escola inclusiva, treze professores responderam que não houve e que não estava havendo qualquer tipo de capacitação para os professores de Educação Física. O Prof. 05, afirmou, inclusive, que não houve capacitação

Nem em educação Física nem em outras áreas!

A Profª. 18 foi mais taxativa em sua resposta:

Nunca! Nunca! Nunca! Eu trabalhei só com a minha vontade e com a minha intuição!

Seis outros professores disseram que não sabiam se houve ou se estava havendo tal capacitação, porém nunca foram convidados ou comunicados a participarem de algo nesse sentido. Um único professor disse, sem muita convicção, que a SME-GO

...oferece cursos de maneira geral a todos.

Perguntados sobre como se sentiram capacitados para atuar com alunos deficientes em sua classe, somente duas, dos vinte professores entrevistados, disseram ter experiência e se achavam capacitadas, devido aos seus anos de trabalho como professora na SME-GO. Uma professora se disse segura em relação a apenas algumas deficiências, exemplificando assim:

...o Down a gente consegue incluir... agora, tem deficiências que eu teria dificuldade, um deficiente visual eu teria dificuldade, um auditivo... porque eu não domino linguagem de sinais, uma criança com autismo eu não conseguiria trabalhar uma criança dessas...

Uma outra professora se posicionou de forma indecisa ao expressar que é

...mais ou menos, [*capacitado*] porque eu me considero com algum preparo, pois tenho 31 anos na área, e utilizo meus próprios recursos.

Sete professores se consideram pouco capacitados. Os professores 03, 04, 06 e 15 relacionaram essa falta de capacitação às suas respectivas graduações; o Prof. 14 disse que, além de pouco capacitado, estava “até receoso de trabalhar”, por medo, insegurança em relação às deficiências. O Prof. 18 justificou não ter conhecimento técnico. A Profª 07 disse que necessita de capacitação; os professores 09, 11,13 e 19 se julgaram sem capacidade nenhuma, totalmente despreparados.

Alguns professores foram bem francos ao responderem essa questão. A Profª 01 se expressou assim:

Eu fico totalmente perdida! Eu não sei como agir! O menino fica praticamente sem participar... eu não tenho capacidade nenhuma para lidar com esse tipo de aluno! Eu não sei lidar com eles... como incluir eles na aula...

Já a Profª 02 se equiparou à sua única aluna deficiente, visual, para responder essa questão, assim ela se diz:

Eu me sinto deficiente. Eu me sinto cega perto da (...), porque eu não sei, eu não dou conta de enxergar como os olhos dela! Mas eu sofro muito por isso, tem dia que dá vontade de chorar!

A Profª 08 assim se descreveu:

Eu me acho um fracasso!... será que aquilo que eu faço é certo? Eu não sei se é certo. Ninguém falou que é errado também. Eles [*os alunos deficientes*] estão aqui e o professor é que se vire!

O Prof. 12 entende que os professores são cobaias, que testam os modelos educacionais que vem da SME. Assim ele disse:

Eu penso assim... Sempre eu brinco aqui na escola nós trabalhamos como **cobaias**. Eles [*SME-GO*] mandam as coisas pra gente fazer, se der certo toca para frente. Então eu me considero assim, juro para você, cru em tudo!

O que nos chamou a atenção nessas respostas anteriores foi que os professores foram muito expressivos tanto nas suas respostas quanto corporalmente. Foram raros os professores que não utilizaram expressões faciais e corporais para enfatizar suas respostas. Entendemos essa expressividade como fator importante na veracidade das respostas e também como uma forma de denúncia do seu contexto e de suas necessidades. Não é muito difícil de

entender esse sentimento de incapacidade, para atuar com os alunos deficientes, relatados pelos professores de Educação Física, principalmente ao resgatarmos a resposta anterior, pois se esses professores não estão sendo capacitados, não estão estudando, trocando experiências e idéias, como podem se sentir seguros e capacitados?

Perguntado sobre onde ocorreu sua primeira experiência como professor de Educação Física para com o aluno deficiente, treze professores disseram que suas primeiras experiências foram nas escolas da SME-GO. Outros dois professores tiveram um contato inicial na graduação, mas profissionalmente também foi nas escolas da SME-GO. Três professores disseram que tiveram alunos deficientes em academias: dois na natação e um com a dança. Dois professores relataram experiência em instituições de atendimento às pessoas com deficiência, a Prof^a. 02, no Hospital Sarah Kubitschek (BSB), e a Prof^a 05 no Instituto Pestalozzi em Goiânia. Constata-se assim que realmente a maioria dos professores pesquisados teve seu primeiro contato com as pessoas com deficiência em suas escolas, já na condição de seus alunos.

Em relação à participação dos alunos deficientes nas aulas de Educação Física, os Professores 02, 03,10 e 19 disseram que os seus alunos com deficiência ficavam à parte. O Prof. 10 referindo-se ao seu aluno deficiente físico, assim manifestou:

É, a participação a gente ficava muito chateado, muito frustrado porque esses alunos talvez gostariam de participar das aulas práticas mas não poderiam, né? Claro, pelas suas dificuldades. Então a gente sentia que eles ficavam com vontade de participar e a gente fazia aula de iniciação esportiva com voleibol, futsal até mesmo algumas brincadeiras de atividades recreativas e eles não participavam e a gente achava frustração nos olhos deles, que a gente ficava muito chateado com essa história de não poder participar.

O Prof.19, limitava a participação de sua aluna com deficiente física, à observação das aulas

Eu descia com ela para a atividade, mas deixava ela, ficava olhando, porque participação mesmo, nenhuma.

Nove professores disseram que seus alunos participavam de suas aulas, relatando algumas situações específicas. A Prof^a 01 disse que seu aluno, com deficiência física, ficava no gol quando as meninas jogavam futebol, ele ficava no gol; outro aluno, também deficiente físico, da Prof^a 05, participava porque ela disse ter experiência, e assim ela afirma

Nas minhas aulas ele participa, mas ele não participa de outras aulas. Ele participa e eu faço inclusão porque eu tenho experiência, eu pessoalmente.

Já a Profª 04 relatou que sua aluna deficiente física executava as atividades ao seu modo, da forma que conseguisse. Para a Profª. 06, seu aluno com deficiência física participava muito bem das aulas, apesar do espaço em sua escola ser inapropriado. Segundo a Profª. 07, seu aluno “surdo-mudo” tinha uma “memória visual fantástica”, mas era agressivo com os colegas de sala de aula e fugia das outras aulas para a Educação Física. O aluno da Profª. 08 gosta de participar de todas as suas aulas, porém ele participa somente quando lhe interessa.

A Profª. 13 assim descreveu essa participação do seu aluno com deficiência visual

Ele participava de pique, ele corria. Eu ficava assim... vou te dizer a verdade, a aula inteira era uma **aula tensa**.

O Prof. 14 disse que se surpreendeu com a participação do seu aluno, com deficiência física, que segundo ele foi

...até mais espontânea do que eu esperava. Eu tinha um medo, esse medo gerava um bloqueio, de que tipo de atividade que eu dava, como que eu estaria adaptando a atividade. Mas com o tempo, isso foi no início, fui vendo que realmente o bloqueio era maior por mim, então a gente foi procurando melhorar as aulas, ele participava muito bem.

Por fim esse professor comentou

...se a gente tivesse sido preparado seria muito mais educacional, ele poderia ter tido um aproveitamento ou desenvolvimento, na medida do possível, muito melhor...

O Prof. 17 disse que tentou fazer aulas que sua aluna, com deficiência física, pudesse participar, mas, segundo ele

...ela mesma se excluía, não queria fazer as aulas junto com os meninos

A Profª. 18 relatou que estava em dúvida, não sabia se era necessário adaptar ou não, suas aulas à sua aluna, com deficiência física. Ela exemplifica uma atividade que a aluna participou:

Então eu faço uma brincadeira de queimada e ela entra, mas ela perdeu a mão direita, ela está aprendendo a trabalhar com a esquerda.

O Prof. 20 foi genérico, ao afirmar somente que sua aluna, deficiente auditiva, participava de tudo.

As professoras 09 e 11 também disseram que seus alunos participavam, porém devido ao seu tipo específico de deficiência, ou seja, a Prof^a. 09 teve uma aluna com Síndrome de Down que participava das aulas, porém, com certo cuidado. Já uma outra aluna, deficiente visual, dessa mesma professora, pouco participava. Assim essa professora descreveu:

Ela quase não participava, porque ela não conseguia. Se fosse jogar uma bola ela não dava conta. Então ela ficava mais era parada, ela fazia mais era assistir a aula. Era difícil ela participar.

Do mesmo modo a Prof^a. 11 também teve uma criança com Síndrome de Down muito participativa e muito alegre. Contudo uma outra aluna dessa mesma professora, que tinha um problema físico

...complicava as aulas, a gente via que ela queria participar, mas ela não entendia, não conseguia. Eu preparava algumas atividades, que dava para envolver ela, mas nunca dava para ela participar cem por cento das aulas.

O Prof. 12, ao responder essa questão, voltou à sua afirmação anterior sobre como se sentia na situação ao comentar a participação do seu aluno, com deficiência física:

Como eu falei para você, a gente era **cobaia!** Então eu fazia como meu auxiliar. Ele pegava bola, levava meu material, chegava lá ajudava a distribuir, recolher, por ele para ser árbitro de algumas decisões que ele tinha que tomar.

Outros professores fizeram breves comentários:

...a participação foi de acordo com as nossas condições. Mas era uma participação regular, dentro do possível (Prof. 16).

Apesar de vários professores terem afirmado as limitações da participação dos alunos com deficiência em suas aulas a maioria dos professores (dezesseis) disse que, de

alguma forma, havia participação desses alunos.

Deve ser ressaltado, no entanto, que o Prof. 10 parece não ter tentado nem mesmo inserir a sua aluna com deficiência em alguma atividade prática com os demais alunos, pois o seu discurso era/é calcado na concepção do esporte, que é um mecanismo polêmico, e tem objetivos próprios e de predominância excludente e, quando não é bem trabalhado, privilegia somente os mais aptos, velozes, coordenados, fortes, etc., ou seja, é a valorização da individualidade acima da coletividade, da cooperação, e do reconhecimento das habilidades específicas, enfim, não prioriza os valores entendidos como inclusivos.

É interessante retratar como os professores manifestaram seus sentimentos ao ter passado ou estar passando pela experiência de trabalhar com alunos com deficiência em suas aulas. A Prof^a. 01 disse que se sentiu impotente e assim se justificou:

Porque eu, às vezes eu gostaria que ele pudesse participar... e tudo. Então eu me sinto... as vezes eu fico até achando ruim de não conseguir integrar ele, mas... na turma, porque “tadinho”, ele fica lá sentado a aula inteirinha.

Novamente a Prof^a. 02 evoca e se compara à deficiência de sua aluna para responder:

Olha, eu... igual eu falei para você, eu me sinto cega em relação a ela, eu não sei como agir, eu fico olhando para ela e aí eu peço a Deus pra me inspirar.

A Prof^a. 03 se sentiu desafiada, um desafio que, segundo ela:

Foi muito difícil, porque eu também não tinha preparação adequada para isso.

A Prof^a. 04 respondeu que estava com medo:

...medo, né? De não dar conta.

Já a Prof^a. 05 afirmou que ela faz a “inclusão” de sua aluna, porém ressalta que a dificuldade não é de sua aluna deficiente em se incluir:

...porque ela se inclui facilmente, o difícil é a aceitação do restante **dos trinta e quatro** alunos da sala.

A Prof^a. 06 foi enfática quando disse que sua experiência foi ótima, no entanto ela também ressaltou seu limite, ou seja:

...de não conhecer mais profundamente a deficiência do aluno, e daí quais os mecanismos que nós podemos utilizar para ajudá-lo, pra contribuir, pra que ele aprenda, né?

A Prof^a. 07, tal como a Prof^a. 03, disse que essa experiência foi um desafio, também se disse encantada por essa nova possibilidade. No entanto ela ainda disse que

Ainda faltava um pouco de discussão e mais é aprofundamento da teoria de como lidar... porque à vezes a gente lidava em alguns choques de como comunicar algumas coisas a ele.

A Prof^a. 08 desabafou:

Tá bem difícil mesmo [...] Eu fico feliz quando a gente vê que ele está melhorando... melhora motora não existe muito, significativa não. Mas a questão da socialização que a gente procura mesmo é isso aí. Se ele não consegue assimilar, se ele não consegue perceber as coisas da forma que os outros conseguem, mas pelo menos ele está incluso. Ele foi incluso no grupo e tenta da forma dele participar da melhor forma. Então eu fico feliz quando eu vejo isso, né?

A Prof^a. 09 não parecia muito convencida quando se expressou assim sobre como havia sido sua experiência com aluno deficiente em sua aula: “É bom, sabe?”. Pois logo em seguida ela relatou que

...deveria ter mais conhecimento para trabalhar com alunos deficientes.

O Prof.10 disse que foi uma surpresa. Novamente ele expõe sua “frustração”:

...volto a repetir que a única frustração da gente é que eles não poderiam participar é na prática, né? Simplesmente na teoria através de trabalho, através de texto, essas coisas.

“Bom e Frustrante”, foi essa a sensação dicotômica que a Prof^a.11 descreveu ao definir sua experiência. Ela se justificou dizendo que: “Você não vê resultado”, referindo-se à parte motora, porém ela também disse que:

A gente consegue a parte social dela, a gente consegue bom resultado das crianças.

Essa professora ainda afirma quem ganha mais na convivência na escola inclusiva é

...a criança normal, porque ela passa a ver com bons olhos ela não discrimina, ela aceita, ela cuida, ela protege.

Essa afirmação anterior vai, novamente, ao encontro da colocação de Karagiannis, Stainback e Stainback 1999, de que “Os alunos [*normais*] aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (p.23).

O Prof.12 assim disse:

Olha foi uma experiência que a gente fica muito **chocado!**

Sua explicação, da falta de capacitação, se soma a de outros professores

A gente vê realmente que precisa desses cursos pra que a gente possa ver qual a maneira adequada que a gente possa encaixar [*os alunos deficientes*]...

Complicado, trabalhoso e cansativo foram as expressões que o Prof. 13 utilizou, ao relatar seu sentimento ao trabalhar com alunos deficientes. Disse que

...tinha tido experiência com um nível de deficiência, e cheguei aqui e peguei um totalmente diferente...[...].Se a gente estivesse tendo uma preparação para você chegar e dar essa aula, seria muito mais fácil.

O Prof. 14 relatou assim sua experiência:

Você teve que assumir porque é teu papel, mas a dificuldade foi muito grande. Foi gratificante. É grandioso para mim enquanto professor, mas ao mesmo tempo é decepcionante.[...] Quebrou alguns conceitos práticos meus, porque é diferente quando você vê o processo de inclusão é muito bonito, realmente socialmente é uma necessidade, mas quando você está envolvido com isso, não é uma coisa simples, nem descompromissado, e é aí que você percebe que você é pequeno, que você tem que buscar muita

coisa e sozinho você não dá conta.

Outros professores se manifestaram:

Eu, como todos os professores, tenho um certo receio, de saber que tem um aluno especial, justamente pelo medo, por não saber lidar com essa situação.[...] ...eles têm o direito de estar na escola, de estar integrados com os outros alunos. E eu acho que eles contribuem sim, para com os outros colegas deles e para com nós professores também. A gente aprende muito com eles também (Profª. 15).

Como experiência, tem sido muito válida (Prof.16).

...eu tive que... às vezes a gente sai assim um pouco da nossa própria experiência como aluno arraigado com um tipo de aula, mas com ela [*sua aluna deficiente*] eu tive que mudar os meus próprios conceitos. Tive que pesquisar brincadeiras, tive que pesquisar qual que era o problema dela, na realidade, no que isso implicava na coordenação motora, o quê que poderia estar trabalhando... isso aí eu tive que mudar um pouco.[...] ...porque eles mesmos se excluem, as vezes a própria família excluem eles, e eu tive essa experiência aqui de ter um certa resistência no começo, né? Mas depois a própria turma... Conversei com a turma separado, uma vez que ela faltou, e de certa forma até que surgiu um bom trabalho a respeito disso, ela saiu assim bem mais integrada (Prof. 17).

...conflitante[...] Porque eu me cobro muito, e eu sempre procurei estudar muito, e eu acho que a parte técnica é muito importante, para desenvolver um bom trabalho. Eu acho que tem que ter duas coisas na educação: amor e conhecimento técnico (Profª. 18).

...frustrante [...] ...a gente tem uma expectativa de abranger uma clientela e a todos, tentando satisfazer, então a gente via que não tinha essa participação... (Prof. 19).

Foi riquíssima! ...as limitações do dia-a-dia a gente conseguiu superar (Prof. 20).

Ainda que as expressões utilizadas pelos professores para descreverem sua experiência com alunos deficientes tenham sido bem variadas, os sentimentos relatados pela maioria foram expressados por meio de vários termos, tais como: impotente, difícil, desafio, frustração, chocado, medo, receio, conflitante, dentre outros.

Foram freqüentes as citações de sentimento de incapacidade, relacionado à falta de conhecimento e capacitação, tais como:

...não tinha preparação adequada para isso (Profª. 03).

...não conhecer mais profundamente a deficiência do [seu] aluno(Profª 06).

Falta de discussão (Profª. 07).

...eu deveria ter mais conhecimento (Profª.09).

A gente vê realmente que precisa desses cursos (Prof. 12).

...se a gente estivesse tendo uma preparação (Profª. 13).

Eu acho que tem que ter duas coisas na educação: amor e conhecimento técnico (Profª. 18).

A capacitação continuada é parte do processo de educação inclusiva, porém ela é direcionada ao aprimoramento do processo ensino/aprendizagem, e não ao aprofundamento específico das deficiências, pois entendemos ser *impossível*, para um professor, ser qualificado em todos os tipos e variedades das deficiências. No entanto, é preciso ter um mínimo de conhecimentos gerais a respeito de alguns “grupos” de deficiências, pois é passível de acontecer com qualquer professor da SME-GO, na atualidade ter vários tipos de alunos deficientes, tal como relatou o Prof. 13, que teve uma experiência com tipo de deficiência e depois com outra totalmente diferente. O professor não precisa e nem conseguirá ser um especialista em todas as deficiências, muito menos é esse o objetivo da inclusão na escola.

As demais colocações revelaram a “mão dupla” da educação, ou seja, o professor que estava na escola para ensinar também aprendeu com seu (sua) aluno (a) deficiente.

Indagados sobre como achavam que deveria ser a participação dos alunos deficientes nas aulas de Educação Física, se junto com os demais ou separado em aulas específicas, dez professores disseram que a participação do aluno deficiente deveria ser junto com os demais. Apesar de estar nesse grupo, a Profª. 04 foi pouco convincente, ela disse que tem “possibilidades sim”, de os alunos deficientes fazerem aulas junto com os demais alunos, porém, fez uma ressalva:

...se o professor tem a formação para isso, eu acho que tem que ser junto, junto com os colegas.

Em contrapartida, o Prof. 20 foi firme ao ressaltar sua opinião, a respeito da participação do aluno deficiente, assim ele disse:

Juntos é respeitar a vida. Cada um tem uma dificuldade. Não tem que ficar separado, se a gente for considerar assim, tem que começar a separar tudo, pessoas que têm dificuldade de ritmo, pessoas que têm dificuldade com leitura...

Apenas três professores disseram que os alunos deficientes deveriam ficar em aulas separadas de Educação Física. Sendo que o Prof. 10 justificou que além de ser em aulas separadas também deveria ter

...professores super-capacitados, para atender melhor esse tipo de clientela.

A Prof^a. 13 mencionou contundentemente que

Eles [*alunos deficientes*] têm que ter uma atenção de pessoas especializadas para isso, porque o professor de Educação Física não é preparado para isso... e é muito complicado dar aulas para crianças desse jeito.

Quatro professores disseram que os alunos deficientes deveriam ter uma participação “mista” nas aulas de Educação Física, ou seja, um momento junto com sua turma e outro momento individualizado. Aqui surge novamente a figura do “especialista”, citado pela Prof^a. 08. Ela assim disse:

Se tivesse um trabalho especializado dentro da escola, com certeza o rendimento deles [*dos alunos deficientes*] seria melhor, com uma pessoa especializada, né?... [*e assim ela termina essa questão*] O professor tem que ser especializado sim!

A Prof^a. 13 foi imprecisa em sua resposta inicial, porém, quase ao final de sua fala, ela esclarece seu ponto de vista:

...dependendo do nível tem que ser separado, os alunos deficientes, dos demais. [...] eles [*os alunos com deficiência*] têm que ter uma atenção de pessoas especializadas para isso.

Por fim essa professora fez uma contundente afirmação, segundo seu ponto de vista:

O professor de Educação Física **não é preparado** para isso.

Passa a ser um tanto conflitante e também surpreendente comparar as respostas da questão anterior e desta, pois, na anterior a maioria dos professores descreveu ter dificuldades, utilizando diferentes palavras, como a falta de capacitação, impotência, desafio, frustrações, choque, medo, receio, conflitante etc., e, contraditoriamente, nesta questão, a surpresa foi que somente três professores expressaram que os alunos deficientes deveriam ficar em aulas separadas, ou seja, a maioria dos professores relatou que os alunos deficientes deveriam ficar juntos com os demais, nas aulas de Educação Física.

Podemos supor duas situações que contemplem esse inesperado comportamento. A primeira é uma “situação de direito”, pois a inclusão é hoje, acima de tudo, uma garantia legal. Portanto, os professores sabem que têm que receber todos os alunos em suas turmas, mesmo não se julgando preparados. Entendendo como uma “obrigação” os professores passaram a ter um “discurso” teórico de “receber” a todos. Se assim o for, esse comportamento nos remete à afirmação de Medina (1992), de que a Educação Física “vem cumprindo de maneira mais ou menos eficiente, disciplinada e comportada a função que a ela foi destinada na sociedade”, desde sua entrada na educação escolar, como relatado anteriormente. Então, nesse novo momento, se os alunos deficientes *têm* que estar juntos com os demais, então assim os professores farão da mesma forma que se fosse determinado ao contrário, também assim seria feito. Infelizmente o pensamento crítico ainda está longe de ser uma marcante característica do profissional em Educação Física, embora muitos cursos já trabalhem com essa perspectiva.

A segunda situação para essa “aceitação”, passa, a nosso ver, por três fatores, dois diretos e um indireto, ou seja, o tipo da deficiência do aluno e aceitação da própria turma como fatores diretos, e a pouca quantidade de alunos deficientes por turma, ou por professor, como o indireto. Os fatores diretos foram os descritos pelos próprios professores, que disseram que de acordo com o nível de deficiência, ou seu tipo, conseguiram que participassem, ou não, de suas aulas. Cabe ressaltar que uma mesma deficiência para um professor era passível de participação e para outro era uma impossibilidade, podemos ilustrar esse fato, por exemplo, com a deficiência física: uma aluna cadeirante do Prof. 19 não participava de suas aulas e um outro deficiente físico e também cadeirante, participava muito bem de suas aulas, segundo a Prof^a 06.

O segundo fator, chamado de indireto, ou seja, a pouca quantidade de alunos deficientes por professor, em nenhum momento foi mencionado, contudo é relevante, pois os

professores pesquisados não tiveram e nem estavam tendo, até a ocasião da pesquisa, mais do que um aluno deficiente em alguma de suas turmas, contudo é perfeitamente possível acontecer de terem mais do que um, a qualquer momento.

Não podemos deixar de pontuar a situação “mista” que surgiu por alguns professores. Porém essa situação não é pertinente à inclusão. A não ser que seja uma situação em que o indivíduo deficiente esteja em atendimento em uma instituição de apoio específico, mas ainda assim, na escola, ela deverá estar junto com os demais.

Novamente surgiu aqui a questão da falta de capacitação dos professores, tanto pela rede quanto na graduação, e nela, alguns professores colocaram suas dificuldades.

Na questão seguinte, ou seja, sobre a concepção de “escola inclusiva” entendida pelo professor, a Prof^a. 01 assim disse:

Pelo que eu já ouvi falar aí é que a gente tem que aceitar qualquer tipo de criança, qualquer deficiência, que a gente é obrigado a aceitar.

A questão da obrigatoriedade, de ter que aceitar o aluno deficiente matriculado é, há muito tempo, respaldada legalmente e essa professora sabia disso. Chamo à atenção para a sua insatisfação ao pontuar sobre a obrigatoriedade. Ao continuar sua resposta, ela apresentou críticas à inclusão

É muito bonito no papel escola inclusiva. Mas vamos olhar a realidade dessa inclusão aí. Eles [*os deficientes*] estão sendo jogados prá dentro da escola, e as escolas não estão tendo como receber esse aluno pra ter, dar o que ele tá precisando....

Essa crítica é muito pertinente, e cabe uma importante consideração, pois essa forma anteriormente descrita, em que os alunos foram “jogados” para dentro da escola, não demonstra a efetivação da educação inclusiva, e sim apenas integração. Esses são conceitos diferentes, como já explicados anteriormente. Essa professora ainda apresentou a questão do “ganho social” para o seu aluno deficiente, ao estar junto aos demais, porém ela pôs em dúvida a parte de ganhos reais de aprendizagem, o que de fato é real, pois na integração não há uma preocupação com os meios de aprendizagem do aluno deficiente, e sim ele é que tem de se enquadrar nos moldes do professor e da escola, não tendo esta que criar ou facilitar sua aprendizagem.

A Prof^a. 02 disse de forma sucinta e objetiva o que entendia por escola inclusiva

...é a que estariam todos alunos, independente da capacidade física deles ou mesmo da capacidade motora ou mental.

Porém, após tantas citações e comparações com sua aluna deficiente visual ela, em seguida, esclarece sua opinião:

Só que eu sou contra essa escola inclusiva!

E daí passou a fazer uma série de críticas:

Porque na verdade isso é uma falsidade, não adianta eu querer que uma pessoa que não tenha pernas saia correndo comigo, isso é uma falsidade! O mundo não é assim! Eu não estou preparando para viver, eu estou sim sendo irônica com a deficiência do aluno.

A Prof^a.03, ao explicitar a noção de inclusão enfatizou a discriminação:

Primeiro ela [*a escola*] tem que romper com a questão da discriminação, ela tem que talvez se adequar, para as necessidades, não só dos deficientes, mas de todos os alunos, à necessidade da comunidade educacional ali, e ela tem que estar preparada pra atender essa, esse aluno nas suas necessidades principais, que diz respeito a aprendizado...

Segundo a Prof^a. 04:

...a inclusão não é você dar o mesmo conteúdo para todos ou fazer, ou fazer com que todos façam a mesma coisa juntos”. [*Para essa professora deve-se privilegiar os alunos deficientes, e que ainda é só o início desse processo*] “Eu acho que é você dar espaço, oportunizar para criança ou para a pessoa que tem essa problemática, né?. E é... Estar em convivência com outras pessoas, né? Não ficar restrita aos grupos delas. Eu vejo assim que tem muito a crescer, né?”

Para a Prof^a. 05, o que está acontecendo a respeito da inclusão está tudo ao contrário, segundo ela, do que deveria ser:

Eu entendo totalmente ao contrário do que está acontecendo. Eu entendo que escola inclusiva é que ele [*seu aluno*] teria que participar de tudo realmente. Tem que ter professores treinados, professores que conhecessem a realidade das deficiências, dos vários tipos de deficiências...

A Prof^a. 06, sendo a única com titulação de Mestre a ser pesquisada, respondeu

com uma análise um pouco mais profunda. Para essa professora a escola inclusiva deve considerar e pensar em todos os sujeitos que freqüentam o espaço da escola, e deve, por isso:

Pensar também nos aspectos da impossibilidade motora de alguém que freqüentar a escola, da impossibilidade auditiva, da impossibilidade da fala. Então na escola inclusiva deve considerar esses elementos, ela deve também apresentar contribuições para sanar esses problemas, pra diminuir essas dificuldades, pra trazer uma melhor oportunidade para aquela criança, pra esse sujeito que freqüenta a escola aprender.

A Prof^a. 07 foi bem crítica ao responder essa questão. Ela disse que não acreditava numa inclusão no contexto da sociedade atual:

Eu acho que a idéia da inclusão ela tem que ser mais trabalhada na idéia de que incluir nessa sociedade é não mudar essa sociedade [...]. E eu acho que a idéia é transformar essa sociedade.

A Prof^a. 08 disse que escola inclusiva é:

...estar colocando o aluno, integrando o aluno... é na sociedade. Ele vai ter que aprender a conviver com grupos maiores...

A Prof^a. 09 fez uma leve confusão de inclusão como os ciclos de formação, ao dizer que a inclusão é pelo nível de conhecimento

...acho assim meio complicado, por exemplo, a Rede Municipal, o aluno você tem que incluir ele... Questão também de idade, que agora tem as inclusões pela idade, pela faixa etária, não é pelo nível de conhecimento, não só com os alunos deficientes visual, ou mental.

Somente ao fim de sua resposta ela, sinteticamente, concluiu:

Também a entrada de todas as crianças na escola.

O Prof. 10, tal como a professora anterior, também foi bem sucinto ao responder que escola inclusiva:

É a escola que está recebendo alunos com essas... portadores dessas deficiências que já foram ditas atrás, pelo que eu entendo seria isso.

Ao seu modo a Prof^a 11 explicou bem seu conceito de escola inclusiva que, assim disse:

Eu entendo escola inclusiva aquela que busca atender o aluno indiscriminadamente, sem discriminação, que aceita ele ali como ele é, e busca recursos de todas as formas possíveis para ajudar aquele aluno.

Também pontuou algumas críticas:

Mas essa escola tem que ter uma estrutura física e humana para atender esse aluno, porque se não é igual eu te falei, não vai ter retorno, não adianta só o querer, a vontade é muito grande, todo professor que ama o que ele faz ele vê em cada aluno dele um desafio, e ele quer ver resultado nesse desafio. O professor que ama o que ele faz fica frustrado quando ele faz e não vê nada.

O Prof. 12 respondeu de forma confusa. Ele se reportou ao significado etiológico da palavra inclusão para se justificar:

O próprio nome já está falando, incluir. Inclusão! Você colocar uma coisa dentro, porque muita gente acha que o deficiente ele é anormal, então que inclusão é por uma coisa lá dentro, e realmente se a gente for analisar por esse ângulo, é isso mesmo é uma coisa, só que essa coisa é uma pessoa, tem que ter muito cuidado com isso.

A Prof^a. 13 assim respondeu:

Olha, escola inclusiva seria aquela escola em que crianças que, ditas não normais ou especiais, porque vivem usando nomenclaturas, que elas pudessem participar junto com as outras crianças.

Porém, tal como a Prof^a. 01, essa professora também acha que os alunos deficientes foram “jogados” na escola:

Eu concordo que isso pode acontecer [*os alunos deficientes estarem juntos com os demais*] só que para que isso aconteça os professores têm que estar preparados para isso, e não ser jogados como foi.

O Prof. 14 disse que a escola deveria ser inclusiva para todos, mas segundo ele não é:

Eu sou meio crítico. Eu acho que a educação deveria ser inclusiva. Não é

inclusiva para, entre aspas, para os “eficientes”. Será que a escola é inclusiva mesmo para os alunos, entre aspas, “normais”? Claro que não é.

Novamente surge a questão da capacitação como uma dificuldade, segundo a Prof^a.15. Ela também afirma que:

...o que acontece na Rede na verdade é uma inclusão social. A inclusão para que haja um desenvolvimento da criança, assim para que ele tenha perspectivas de aprendizagem isso ocorre muito devagar, muito lenta, justamente porque nós não temos profissionais na escola preparados para lidar com todos os tipos de problemas, que essas crianças chegam para nós. Mas assim, o que acontece é a inclusão social.

Como foi da característica do Prof. 16, ele brevemente respondeu:

Para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo, deverá buscar alternativas que garantam o acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes.

O Prof. 17 assim disse sobre a escola inclusiva:

...é aquela escola que recebe o aluno que tenha uma deficiência ou uma... como se diz... assim... alguma coisa que tenha um cuidado especial com ela, e que ela faça com que esse aluno se integre dentro da escola, faça parte do contexto da escola, que a escola não... possa assim separá-lo das ações da turma, das outras crianças.

Tal como a prof^a. 08, o Prof. 17 se reportou à integração com se fosse inclusão, o que demonstra a não internalização e distinção desses conceitos.

A Prof^a. 18 foi enfática ao iniciar sua resposta afirmando de forma crítica:

No Brasil não existe! Aqui em Goiânia não existe escola inclusiva!

Ao ser refeita a questão ela assim respondeu:

Escola inclusiva é aquela escola que recebe todo mundo mas que dá condição para a pessoa ter a mesma condição de desenvolver como os outros.

E, assim como as Professoras 01 e 13, essa professora, Prof^a. 18, também acha que os alunos deficientes foram “jogados”:

...porque o que acontece em nossas escolas é que se joga o menino na escola mas ele não desenvolve, ele não faz a mesma coisa, ele é tratado de forma diferente. Não se desenvolve as potencialidades dele.

E ao fim de sua resposta ela retoma sua crítica inicial e complementa sua definição:

Não existe escola inclusiva! Escola inclusiva para mim é aquela que cria um cidadão crítico, capaz, decente, com auto-estima... Sabe?

Essa contundente afirmação revela um alto grau de descontentamento por parte dessa professora.

Para o Prof. 19 escola inclusiva é:

...quando tem a participação de todos, questão de sem ver... questão até de preconceito até de cor inclusive no geral, eu vejo no geral, não só a questão física, mas também da pessoa ser aberta a escolher essa escola e estar participando dela mesmo, mesmo uma democracia que possa satisfazer a todos e principalmente as pessoas que tem essas deficiências.

O Prof. 20 forneceu uma definição mais ampla, para ele a escola inclusiva:

...é a escola que a gente pode trabalhar com todas as possibilidades, todos os seres humanos, independentes de suas limitações ou dificuldades, respeitando o ritmo e o limite de cada um e trabalhando no intuito de superar essas limitações.

Nessa questão, vários professores fizeram confusões entre escola inclusiva e inclusão, integração, leis, capacitação, dentre outras. Isso demonstrou, novamente, a falta de estudo e conhecimento dos professores de Educação Física, a respeito desse tema. Contudo, constatou-se, pela análise dos dados, que os professores entrevistados tem um conceito mínimo de escola inclusiva, pois a maioria deles conseguiu dizer algum(uns) aspecto(s) que compõem, conceitualmente a escola inclusiva, a qual passa pelo princípio fundamental de que

...todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de

ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (SALAMANCA, 1994).

Faz-se importante relatar que surgiram, espontaneamente, inúmeras críticas nessa questão, em relação à forma de como está sendo conduzido o processo da educação inclusiva nas escolas da SME-GO. Três professoras, por exemplo, disseram que os alunos deficientes foram simplesmente “jogados” na escola, e também houve críticas à falta de estrutura física da escola para receber o aluno deficiente. Outra vez a falta de capacitação foi observada.

As sugestões sobre como deveriam ser as aulas de Educação Física, tendo nelas alunos deficientes foram as seguintes: dez professores disseram necessitar de capacitação; a falta de material específico, para as aulas de Educação Física foi mencionada por três professores; o local ou espaço apropriado, uma quadra, para ser mais preciso, foi observada como necessidade por outros três professores; as sugestões citadas somente uma vez foram: necessidade de adaptar os conteúdos, trabalhar os elementos culturais coletivamente, ter um outro professor especializado para dar apoio às aulas de Educação Física, criar contextos teóricos para que os alunos deficientes possam participar, menor número de alunos por turma, aulas em horários específicos para os alunos deficientes, triagem dos alunos deficientes pela SME-GO antes de serem encaminhados para a escola, fazer aulas atrativas, os alunos deficientes é que têm que se encaixar nas aulas.

3 – A inclusão das pessoas com deficiência na Educação Física Escolar nas escolas da SME-GO

Os relatos dos professores acima descritos retratam muito do que já se previa com relação ao despreparo do professor, não só de Educação Física, para atuar no processo de inclusão. Surpreendidos com o que deveria ser um novo conceito de atendimento dos alunos com deficiência, sem que o correspondente processo de implantação tivesse sido acompanhado por uma discussão preparatória, os professores entrevistados demonstram preocupação com relação a mais esse desafio. Nesse sentido, reclamam, espontaneamente e em diferentes momentos, da ausência de capacitação para lidar com os alunos com deficiência.

Ao responderem sobre a experiência de terem lidado ou estarem lidando com alunos com deficiência em suas aulas, os professores expressaram seus sentimentos com essas palavras: impotente, cego, perdido, frustrado, chocado, com dificuldade, bem complicado, em conflito, com medo. A fala dessa professora ilustra bem esse quadro:

Eu me acho um fracasso! Porque a gente fica procurando uma forma, uma maneira de tentar melhorar o trabalho... Será que aquilo que eu estou fazendo é o certo? Eu não sei se é o certo. Ninguém me falou que é errado também. Eles [*os alunos com deficiência*] estão aqui e o professor que se vire (profª. 08).

Segundo os relatos dos professores de Educação Física entrevistados, essa falta de preparo para trabalhar com a pessoa com deficiência deve ser atribuída às respectivas graduações e à SME-GO, no que se refere à formação inicial e continuada. Segundo Prieto (2006), a capacitação continuada é de responsabilidade dos sistemas de ensino comprometidos, que devem assegurar, elaborar e implantar propostas de formação teórica e práticas para responder às características de seus alunos, incluindo os evidenciados com deficiências. Assim, os professores capacitados deverão

...ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas das referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO 2006, p.58).

Contudo, estar capacitado para atuar em uma perspectiva inclusiva não é vir a ser um especialista em deficiência, pois é impossível ser especialista em todas elas. São importantes os conhecimentos gerais acerca dos “grupos” principais das deficiências, sendo que o aprofundamento cabe ao interesse pessoal de cada professor. Deve-se ter em mente que as pessoas com deficiência têm os mesmos sentimentos e desejos dos demais. Este é um aspecto que não pode ser deixado de lado, pois não se pode tratá-las apenas da perspectiva da deficiência. Por fim, é importante que o professor entenda que a capacitação não se limita aos conhecimentos curriculares, pois além do professor ser esclarecido das razões e benefícios do novo modelo implantado, ele deve ser capaz de reconhecer e superar as práticas excludentes existentes, os processos de discriminação e de exclusão e, acima de tudo, entender que, no caso da Educação Física, o professor

...não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, luta e ginástica (DAOLIO 2004, p.02/03).

Esse entendimento descrito por Daolio (2004) deve surgir na formação inicial e continuada do professor, com ampla discussão dos aspectos culturais determinantes da noção de diversidade e sua influência na atuação/concepção do professor. A esse respeito, Rodrigues (2005) critica a formação inicial dos professores de Educação Física, dizendo que muitos cursos não desenvolvem uma abordagem das necessidades educativas, ou até mesmo as omitem. Afirma ainda que a formação continuada que é oferecida aos professores, poucas vezes se aproxima da realidade em que foram identificadas, sendo muito genéricas. Tudo isso se reflete na dificuldade dos professores de Educação Física em partilhar e refletir em conjunto suas experiências.

O despreparo dos professores de Educação Física manifesta-se também no entendimento sobre o processo de inclusão e de escola inclusiva. Muitos utilizaram o termo integração para se referir à inclusão, como se fossem sinônimos. Integração, segundo Mantoan (2003) e Mittler (2003), é uma inserção parcial, em que o aluno com deficiência, tem de se adequar à escola ou ao seu ambiente. Em relação à noção de escola inclusiva, o entendimento da maioria foi somente o de uma escola que recebesse a todos, o que é correto, porém poucos comentaram que essa escola deve ser preparada para receber a todos, desde a estrutura física, passando pela capacitação de todos os funcionários, até o envolvimento da comunidade escolar (pais e/ou cuidadores dos educandos).

Podemos concluir que se faz urgente a efetivação da capacitação continuada para os professores de Educação Física da SME-GO, mediante encontros periódicos, com espaço para suas manifestações, troca de informações e experiências, levando em conta sua realidade e dificuldade(s). Nesse mesmo sentido, a graduação em Educação Física também necessita melhorar a formação dos seus alunos com devido aprofundamento teórico e prático acerca da pessoa com deficiência e da diversidade, de forma geral, se possível, utilizando várias disciplinas para discutir esses temas, e não somente uma como é comumente encontrada.

Sobre o objetivo central dessa pesquisa, que foi saber como os professores de Educação Física estavam percebendo a inclusão dos seus alunos com deficiência em suas aulas, foi revelado que, apesar da maioria dos entrevistados se manifestarem incapacitados para trabalhar com alunos com deficiência, surpreendentemente a maioria relatou ser favorável à política de inclusão, defendendo que os alunos com deficiência devam participar,

nas aulas de Educação Física, juntos com os demais. Somente três dos professores entrevistados disseram que os alunos com deficiência deveriam ficar em aulas separadas. Dezesesseis relataram que, de alguma forma, seus alunos com deficiência participavam de suas aulas. Esse posicionamento presente nesse discurso revela que, apesar das dificuldades, há boa vontade e abertura à proposta inclusiva, ainda que, como eles próprios relataram, lhes faltem, além da capacitação, materiais didáticos e locais adequados para trabalharem, o que já seria uma limitação para qualquer prática de Educação Física Escolar.

Essa disposição para aceitar a inclusão de alunos com deficiência em suas classes deve ser melhor discutida. Como já foi afirmado, as ações para a real efetivação de um modelo de inclusão devem ter várias “frentes”: legais, trabalhistas, culturais, educacionais. Esta última, da qual tratamos aqui, pode ser considerada uma das principais, por ser reconhecida, historicamente, como perpetuadora, reprodutora dos costumes, da cultura, enfim, do modelo vigente de uma sociedade, num dado momento histórico, ou como bem diz Mittler (2003)

O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. [...] ...aqueles que trabalham nas intuições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas”(p.24).

Assim, quando em um ambiente escolar é introduzido algo novo e esse novo é aceito pelos professores, há perspectivas de que mudanças possam ocorrer, pois essa disposição para a sua aceitação abre uma possibilidade efetiva de discussão da questão e de busca de melhores condições para sua realização. Do ponto de vista da modificação da cultura do professor para acatar novos conceitos e processos pedagógicos e escolares, o posicionamento dos professores constitui uma sinalização importante, pois indicaria talvez uma mudança de concepção sobre os processos de inclusão.

Por outro lado, não se pode deixar de questionar até que ponto, em alguns dos casos, a demonstração de aceitação por parte do professor não revelaria uma atitude de acatamento orientada mais por uma atitude de submissão a essa ou qualquer outra proposta de inovação do que por uma efetiva aceitação e adesão. Acostumado a ser submetido a tantas reformas, sem as necessárias condições, a concordância do professor seria um ato de acomodada resignação.

Pode-se questionar, com base nas manifestações desses professores, se os alunos com deficiência estariam passando por um efetivo processo de inclusão em suas aulas de

Educação Física. Embora muitos professores tenham declarado seu empenho para que ocorra inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas, tal processo é, por tudo que foi apresentado anteriormente, mais do que permitir que o aluno esteja junto aos demais ou “participando” de algumas aulas.

Considerações finais

A inclusão dos alunos com deficiência se constitui, na atualidade, como um desafio para as políticas que estão sendo consolidadas em várias partes do mundo, com um conjunto de propostas de mudanças conceituais e práticas acerca da inserção e re-inserção das pessoas até então excluídas na sociedade em todas as suas possibilidades, principalmente saúde, lazer, trabalho e educação.

No Brasil, essas políticas vêm, a cada ano, se consolidando mediante importantes dispositivos legais, destacando-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº. 7.853 (BRASIL/CORDE, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL/DECRETO Nº. 3.956, 2001).

Em Goiânia, destaca-se a proposta da SME descrita no documento de Ações e concepções da gestão 2001 – 2004 (Goiânia, 2002), que define as diretrizes a serem implementadas nesse período, na qual a primeira delas é a inclusão social e universalização da cidadania.

A despeito da importância de tais iniciativas políticas, essas ainda constituem um desafio para os educadores, que não foram preparados para essa mudança, como é o caso dos professores de Educação Física. O estudo aqui realizado buscou compreender a percepção de alguns desses professores a respeito dessa nova política de Inclusão e de seus desdobramentos em sua prática pedagógica.

Grande parte dos professores entrevistados demonstrou ter uma noção básica sobre o significado de escola inclusiva, mas revelou que não se sentem preparados para atuar nessa escola, por não ter participado de discussões prévias sobre a implantação desse novo modelo educacional e também por não ter sido capacitada para isso. A referência a essa ausência de capacitação apareceu nas respostas a quase todas as questões da entrevista.

No entanto, percebe-se que há uma disposição favorável para a mudança, que se evidencia inclusive pela afirmação da maioria dos professores de que tentou efetivar a participação dos alunos com deficiência em suas aulas. É possível que esse fato se revele com uma resposta a um novo posicionamento desses professores, pelo entendimento crítico de sua

importância como professor mediador no processo de inclusão. Nessa perspectiva, esse posicionamento revelaria mais que uma simples aceitação obediente e passiva às determinações da SME, mas uma atitude receptiva à nova política, o que é muito importante para a sua efetivação.

Se nos lembrarmos da história da Educação Física Escolar, em que a perspectiva de trabalho se afigurava mais como uma exclusão dos que corresponderiam a um estereótipo de “menos capacitados” para as atividades físicas (os mais obesos, os muito altos ou baixos, os enfermos, os menos habilidosos, entre tantas outras características), é possível considerar que o fato de os professores afirmarem seu empenho pela participação dos alunos em suas aulas se revele como um novo posicionamento frente à proposta inclusiva.

Um outro aspecto observado na falas dos professores foi a ausência de um modelo de referência para trabalhar na escola inclusiva. Na maioria dos relatos, esses profissionais afirmam que a participação de seus alunos com deficiência em suas aulas deveu-se, sobretudo, a seus próprios conhecimentos e métodos adquiridos ao longo da sua experiência docente, no contato diário com o(s) seu(s) próprio(s) aluno(s) com deficiência e à adequação de suas aulas ao espaço disponível na escola. Estas estratégias mencionadas pelos profissionais, embora não se constituam, por si mesmas, em elementos suficientes para se pensar na efetivação de uma proposta inclusiva da Educação Física Escolar na SME-GO, são indicativos de que os profissionais dessa disciplina apresentam uma disposição favorável de aderir a essa proposta, recolocando novas bases na trajetória da Educação Física Escolar, firmada em um paradigma de exclusão, e construindo uma nova perspectiva que atenda às demandas do atual contexto educacional.

Aliado ao despreparo relatado nas entrevistas, observa-se que, em decorrência dessa ausência de modelo, os profissionais manifestaram sentimentos de insegurança e medo ao lidar com alunos com deficiência. Fato esse que indica a urgência de se por em prática um dos pressupostos básicos da inclusão, seja ele, a capacitação continuada dos profissionais, no caso os professores de Educação Física da SME-GO. Neste sentido, depreende-se do discurso dos entrevistados que os sentimentos expressados não poderiam ser diferentes, na medida em que esses profissionais, de certa forma, ficam expostos ao desamparo, apesar da existência de todo uma gama de suportes previstos nos vários âmbitos dessa política educacional que não estão sendo postos em prática, como por exemplo, as “políticas de formação continuada dos profissionais da educação” previstos no documento de ações e concepções de 2001 – 2004 da SME-GO.

Apenas dois professores posicionaram-se como contrários à uma política de

escola inclusiva, com as justificativas de que não foram preparados e de que essa situação é uma falsidade para com os alunos com deficiência. Na visão desses professores, os alunos com deficiência deveriam participar em aulas de Educação Física separadas de suas turmas, com professores especializados.

Ao longo da análise dos dados foi evidenciado que dentre todas, a deficiência física foi a que os professores tiveram mais dificuldades em descrever e tipificar. Uma possível razão para esta constatação reside no fato de existir uma ampla variedade de seqüelas motoras similares presentes em diversas deficiências físicas, aliado à falta de contato anterior com alunos com deficiência e, com já dito, de seu próprio despreparo.

Nos relatos dos professores não houve convergências de posicionamentos que indicassem uma deficiência como sendo melhor, pior ou mais difícil de trabalhar, tanto que uma mesma deficiência foi impeditiva para que houvesse a participação de um aluno nas aulas de Educação Física de uma professora e para outra não. Essas diferentes atitudes, em relação à mesma deficiência, indicam que a participação do aluno com deficiência deveu-se à iniciativa de cada professor. Cabe ressaltar que um professor, baseado em uma experiência anterior, fez menção específica à deficiência mental como sendo impeditiva para se trabalhar com os demais alunos.

Os professores entrevistados ressentem-se do fato de que, ao propor a Política de Inclusão, em 2001, a SME-GO não ofereceu, a partir dessa data até o momento das entrevistas, nenhum tipo de capacitação aos seus professores de Educação Física, não melhorou os espaços físicos de trabalho e não disponibilizou recursos didáticos a contento. Ainda assim, esses professores afirmam que tentam, de forma isolada e dentro de suas possibilidades, incluir os alunos com deficiência em suas aulas. Na medida em que o encaminhamento da política de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física pela SME-GO suscita críticas de muitos dos seus professores, a iniciativa corre sério risco de ser rejeitada antes mesmo de ser plenamente efetivada.

Nesta perspectiva, parece pertinente pensar que o professor de Educação Física não deve ter a preocupação em vir a ser um especialista em alunos com deficiências. Afinal, sua aula é para todos e não somente para estes alunos. Assim, em relação à sua capacitação, é possível que um entendimento geral dos “grupos” das deficiências e de suas principais especificidades seja suficiente para que esse profissional possa atuar com mais segurança e adequação, devendo um maior aprofundamento estar relacionado ao seu interesse particular, motivado, por exemplo, pela presença de um aluno com uma deficiência específica.

Deve-se ressaltar, contudo, que responder aos legítimos anseios por capacitação

da parte dos professores de Educação Física não será suficiente, pois eles se encontram no contexto de suas escolas com muitos outros problemas, como a falta de espaço adequado, de barreiras arquitetônicas, de materiais didáticos até mesma para o exercício rotineiro de sua prática. Além disso, fazem parte de um conjunto de professores e funcionários que, do mesmo modo, devem estar devidamente capacitados e conscientes do seu papel na escola inclusiva.

Ademais, diante de toda problemática que circunda a inclusão, parece ser necessário uma revisão na atual concepção de Educação Física dos professores da SME-GO, pois ela ainda é centrada na valorização das habilidades e *performances* individuais dos alunos. Concepção esta que não referenda o processo de inclusão, nem a participação de todas as pessoas nas aulas de Educação Física.

Por fim, ao longo de todos esses anos da “prática” da inclusão na SME-GO, muitos professores de Educação Física têm importantes relatos a socializar de sua experiência e do seu aprendizado com a pessoa com deficiência. Criar momentos para essa troca de experiência pode ser uma simples e relevante iniciativa.

Deve ser ressaltada a importância da Educação Física Escolar junto às demais disciplinas escolares, no desenvolvimento de uma proposta de educação inclusiva que se pretende implantar, permitindo que as pessoas com deficiência venham a ter um maior e melhor redimensionamento do seu espaço social e cultural, combatendo o preconceito e os processos de exclusão. Para tanto, é imprescindível a adesão e a participação do professor em todo o processo, o que precisa ser encarado não apenas como mais um encargo, mas como uma conquista de todos.

Referências bibliográficas e outras fontes

ALMEIDA, Dulce Barros. Formação de professores para a escola inclusiva. *In*: LISITA, Verbena M. S. S; PEIXOTO, Adão J. (orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Editora Alternativa, Goiânia 2001.

_____. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. Tese Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP. 2003.

ANDRADE, Denise Lapolla de Paula Aguiar. **Portadores de Deficiência – Sujeitos de Direitos**, 2003. Disponível em: www.mpt.gov.br/publicacoes/pub59.html – Capturado em 31/05/2005.

ARROYO, Miguel. Inclusão social, a face humana da globalização. Caderno Pedagógico. Secretaria municipal de Educação-GO. Ano I / nº. 1 / set. 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº. 8.069**. Brasília/DF, 1990.

_____. Decreto nº. 3.956. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília/DF, 2001.

_____. Decreto nº. 3.298 – **Regulamenta a Lei nº. 7.853**. Disponível em: <http://www.institutoempregar.org.br/legislacao/federal4.htm> – Capturado em 16/07/2006.

BRASIL/CORDE. Lei nº. 7.853. **Direito das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília/DF, 1989 (Regulamentada pelo Decreto nº. 3.298 de 20/12/1999)

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024**. Brasília/DF, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394**. Brasília/DF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Educação Física**. MEC/SEF, volume 07, 1997.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Escola de todos**. Brasília-DF, 2005b.

- BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília, 2004.
- BRZEZINSKI Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. *In:* BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2º Ed. Revisada. Editora Cortez. São Paulo 1998.
- CABRAL, Lídia Caldeira Lustosa. **A fundamentação civil-constitucional dos direitos dos deficientes.** 1999. Disponível em:
http://00.156.28.7/Nucleus/Media/Common/Nossos_Meios_RBC_revset1999_Artigo3rtf. - Capturado em 16-07- 2006.
- CAMPOS, Daniela Silva Costa. As políticas públicas de inclusão e a lógica classificatória iluminista. *In:* INTER-AÇÃO, **Revista da Faculdade de Educação/UFG.** Editora da UFG. V.28, n2. Jul./dez/2003.
- CARMO, Apolônio Abadio do; SILVA, Rosana Valéria de Souza e. Aspectos históricos e filosóficos da deficiência. *In:* **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial** – Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP. Editora: Autores associados, 2002.
- CENSO ESCOLAR 2005: **Matrículas da Educação Básica.** Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> – Capturado em 07/12/2005.
- CIDADE, Ruth Eugênia e FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação física e inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola,** 2005. Disponível no site:
www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf – Capturado em 14/01/2006.
- COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do Ensino de Educação Física,** São Paulo. Editora Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas SP. Editora: autores associados, 2004.
- _____. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade,** 2006. Disponível em:
<http://www.efmuzambinho.org.br> – Capturado em 18/01/06.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,** 1994. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br – Capturado em: 03/04/2005.
- FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cad. CEDES. [Online]. Set. 1998, vol.19, nº. 46 [citado 01 Janeiro 2006], p.7-15. Disponível na

www.scielo.br/scielo.php? – ISSN 0101-3262. Capturado em 02/03/2005.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*. ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1985.

GOIÂNIA, Prefeitura Municipal. **Ações e concepções 2001-2004**. Secretaria Municipal de educação, 2002.

_____. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Secretaria Municipal de Educação, 2004a.

_____. **Plano Municipal de Educação – Fórum Municipal de Educação – Goiânia. Lei nº. 8262, de 30 de junho de 2004**. Secretaria Municipal de Educação, 2004b.

GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação Inclusão: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In*: BRASÍLIA, Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Ano I, n.º 1, out. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC. 1988.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In*: BRASÍLIA/MEC/SEESP. **Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas**. 1ª ed. 2005.

IBGE. **Censo demográfico 2000: Educação, resultados da amostra**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, RJ. 2003a.

_____. **Censo demográfico 2000: Características gerais da população, resultados da amostra**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, RJ. 2003b.

INSTITUTO EMPREGAR. **Lei nº. 7853 – Direito das Pessoas Portadoras de Deficiências**. Disponível em: www.institutoempregar.org.br/ – Capturado em 12/11/2005.

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, William e STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, William e STANINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Niusarete Margarida de. **Pessoa portadora de deficiência – Legislação Federal**

- Básica** – Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.
- LUZ, Luiz Marcelo Ribeiro da. **A natação, o cego e o deficiente visual: a inclusão e suas implicações no esporte de rendimento**. Dissertação mestrado. UNICAMP, Campinas SP:[s.n.], 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma Escola de (qualidade) para Todos. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. Ed. Moderna, São Paulo, 2001.
- _____. **Inclusão escolar: O quê é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, ed. Moderna, 2003.
- _____. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. *In*: **Nova Escola**. São Paulo – SP. Ed. Abril, 2005a.
- _____.A hora da virada. *In*: BRASÍLIA, Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Ano I n.º I , out. de 2005b.
- _____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, ed. Summus, 2006.
- MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas de institucionalização da deficiência. *In*: **Revista Cedes XIX**, Abril de 1998.
- _____.**A imagem da alteridade na mídia**. Tese doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, CHFCH, ECO. Rio de Janeiro, 2001.
- _____.A construção do anormal: uma estratégia de poder.Disponível em: www.diverso.gdhost.net/carlosalbertomarques/Textos/ – Capturado em 03/12/2005.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena M. S.; SOUSA, Luciana F.E.C. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas e inclusão escolar. XI ENDIPE**. Rio de Janeiro, DP& A e Goiânia: Alternativa, 2003.p. 223 – 239.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *In*: **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva**, n.º. 7. Niterói – RJ, 2003b.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... e “mente”**, Campinas SP. Editora Papyrus, 1992.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão

Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Cláudio Pereira. Modernidade, estigma e inclusão na educação e na educação física. *In: Estudos (vida e saúde)*, v.32,nº. 3, Goiânia. Editora da UCG. março, 2005b.

NEVES, Silvana Sousa de Mello. Diversidade: **Concepção e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2005a.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Políticas educacionais inclusivas para criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978/1999**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas/SP, 2003a.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**, São Paulo. Editora Brasiliense (Coleção primeiros passos), 1983b.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, ed. Summus, 2006.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Departamento de Educação Especial e Reabilitação. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81. Disponível em:

www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf – Capturado em 14/01/2006.

_____. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In: Educação Inclusiva e necessidades Educacionais Especiais*. FREITAS Soraia; RODRIGUES David; KREBS Ruy (orgs). Santa Maria. UFSM, 2005.

SÁNCHEZ, Pillar Arnaiz. Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *In: BRASÍLIA*, Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: revista da educação especial**. Ano I, n.º I, out. 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Editora UNIJUÍ. Rio Grande do Sul. 1987.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In: VIVARTA, Veet. Mída e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan. As artimanhas da exclusão. 3ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

SEABRA, Junior, L. et al. **Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando?**

Disponível em: [www.efdportes.com/Revista Digital](http://www.efdportes.com/Revista%20Digital) – Buenos Aires – año 10 – N°. 73 – Junio de 2004. Capturado em 02/09/2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2º Ed. Revisada. São Paulo: Cortez. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Por uma pedagogia da diferença**. Mimeo (s.p.) 2000.

SHIGUNOV, Edson Souza de Azevedo e Viktor. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física**, 2005. Disponível em: www.kinein.ufsc.br – Capturado em 11/01/06.

SOBRINHO, Pedro Américo de Souza, SAMULSKI, Dietmar Martin. Aspectos históricos e filosóficos da deficiência. *In*: BRASÍLIA, MEC, SEESP. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial**. 2004

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola – em busca de uma escola plural**. Ed. Sprint. Rio de Janeiro, 2005.

STAINBACK, Susan. Entrevista. *In*: PÁTIO – Revista pedagógica. **Aprendizagem para todos**. Ed. ARTMED, Porto Alegre, nov./2004/ jan./2005. Ano VIII.

TAFFAREL, Celi Zulke. Brasil: Políticas Públicas e Exclusão Social Desconstruindo o discurso da inclusão para a construção da transformação social. *In*: BRASÍLIA. **XXV Encontro nacional de estudantes de educação física**. 24 a 31 de julho de 2004. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunho_digital/visualiza.php?ver_textos=taffarel – Capturado em 13/01/2006.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. As estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. *In*: LISITA, Verbena M. S.; SOUSA, Luciana F.E.C. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas e inclusão escolar. XI ENDIPE**. Rio de Janeiro, DP& A e Goiânia: Alternativa, 2003.

ANEXOS

Anexo A**01 – QUESTIONÁRIO****PERFIL**

1. Qual sua idade?_____ Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Você concluiu seu curso de Educação Física em qual instituição?_____
3. Em que ano se formou em Educação Física?_____
4. Você tem algum curso de especialização? Latu Senso (ou seja, acima de 360 horas)?
Sim () Não ()
Se a resposta for sim, qual(is) ?_____
5. Há quanto tempo trabalha na SME? _____
6. Em quais ciclos você trabalha?_____
7. Qual sua carga horária semanal de trabalho na SME?_____
- Durante sua graduação você teve alguma disciplina que abordasse a Educação Física para pessoas com deficiência? Sim () Não ()
Se a resposta for sim, qual(is) ?_____
8. Como você considera suas condições de trabalho na escola?
Ruins () Regulares () Boas () Excelentes ()
Por quê?_____

Anexo B

Parte 02 – ENTREVISTA

PROCESSO DE INCLUSÃO

1. Como você ficou sabendo que as escolas da SME-GO seriam inclusivas?
2. Como foi a participação dos professores de Educação Física nesse processo?
3. Houve ou está havendo a capacitação dos professores de Educação Física por parte da SME-GO, para trabalhar com os alunos deficientes?
4. Como você se considera hoje, para dar aulas de Educação Física, na escola inclusiva (ou seja: em turmas que tenham alunos deficientes)?

ALUNO DEFICIENTE

1. Onde você teve a sua primeira experiência profissional com a pessoa com deficiência?
2. Como foi/é a participação dos seus alunos com deficiência em suas aulas?
3. Como tem sido (foi) para você essa experiência de trabalhar com alunos deficientes em suas aulas?
4. Você acha que os alunos deficientes devem participar das aulas de Educação Física: junto com os demais ou em aulas separadas para eles? Por quê?

SOBRE INCLUSÃO

1. O que você entende por escola inclusiva?
2. Que sugestões você daria, especificamente, para aulas de Educação física com os alunos deficientes?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.