

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
GOIÁS**

Carmem Susana Makhoul
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulce Barros de Almeida

GOIÂNIA
maio/2007

CARMEM SUSANA MAKHOUL

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Dulce Barros de Almeida.

GOIÂNIA
maio/2007

CARMEM SUSANA MAKHOUL

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
GOIÁS**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 02 de maio de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dr^a. Dulce Barros de Almeida - UFG
Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Marília Gouvêa de Miranda - UFG

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido pai
Hanna e às duas mulheres da minha vida,
minha mãe Vandelzita e minha filha
Carolina.

AGRADECIMENTOS

Aos professores de Educação Física que participaram desta pesquisa, sem os quais nada seria possível.

Aos professores e colegas de mestrado que muito contribuíram para o amadurecimento deste estudo.

À minha orientadora, professora Dulce, pela disponibilidade, pelas orientações seguras e pelo encorajamento, transcendendo, muitas vezes, o campo acadêmico com sua amizade.

Às professoras Marília e Raquel pela valiosa contribuição na qualificação e pelo fato de me acompanharem até o momento da defesa.

Aos colegas de trabalho da Superintendência de Ensino Especial que participaram, apoiaram e colaboraram em diversos momentos do desenvolvimento da pesquisa.

À minha querida professora “Dona Eunice”, pela competente revisão deste trabalho.

Talvez seja melhor usar diferentes cobertores para abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta única e esplêndida, mas onde todas fiquem tremendo de frio.

Erving Goffman

MAKHOUL, Carmem Susana. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. Dissertação 133 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2007.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar como se encontra a Educação Física no contexto das escolas estaduais de Goiás consideradas inclusivas. Sendo assim, mediados pelo Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), abordamos a disciplina Educação Física considerando seu contexto histórico-cultural, suas principais tendências pedagógicas e seus princípios básicos, buscando destacar sua importância para os alunos com deficiência e suas possibilidades no sentido de contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, teve como *locus* nove escolas estaduais do município de Goiânia. Como estratégias metodológicas foram realizadas: observações das aulas de Educação Física nas nove escolas selecionadas, entrevistas semi-estruturadas e questionário-perfil com os professores da disciplina e ainda a análise de documentos, sobretudo dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas envolvidas. A partir das análises desenvolvidas, pudemos constatar que para a maioria dos “envolvidos” na pesquisa, inclusão ainda significa apenas a inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares desprovida do propósito da permanência e do sucesso dos mesmos. A deficiência não impede a participação desses alunos durante as aulas de Educação Física, sendo que, a ação pedagógica do professor reflete diretamente no que diz respeito à participação ou distanciamento dos alunos com deficiência durante as aulas da disciplina, bem como nas interações sociais vivenciadas por eles. Contudo, ressaltamos que não atribuímos a responsabilidade pela inclusão desses alunos apenas ao professor. Enfatizamos no decorrer do estudo a necessidade de políticas públicas eficientes, não só para a Educação Física, mas para a educação de maneira geral, se, de fato, almejamos a inclusão escolar. Nessa perspectiva, concluímos ser imprescindível que a Educação Física se desloque da preocupação exacerbada com o aprimoramento das habilidades motoras para a preocupação com a apreensão crítica dos temas da cultura corporal possibilitando a compreensão histórica da expressão corporal como linguagem, buscando significado para o movimento, considerando as dimensões cognitiva, afetiva e sócio-cultural e não apenas o sentido biológico, anátomo-fisiológico.

Palavras-chave: Educação Física, inclusão, deficiência e escolas estaduais.

MAKHOUL, Carmem Susana. **Physical Education and inclusion in states schools of Goiás**. Dissertation 133 p. (Master's degree in Education) – College of Education/Federal University of Goiás, 2007.

ABSTRACT

This research presents as the general purpose to analyse Physical Education at the context of State schools considered as inclusive. Thus, mediated by the Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), we chose the subject Physical Education considering its cultural-historic context, their main pedagogic tendencies and their basic principles, trying to point out its importance to the handicapped students and their possibilities to contribute to the development of all students. The research, of qualitative approach of ethnographic sort, had as locus nine state schools of Goiânia. As methodologic strategies it was done: observation of the Physical Education classes at the nine selected schools, semi-structured interviews and questionnaire-profile with the respective teachers and the documents analysis, including the Politician-Pedagogic Projects of the involved schools. After developed analysis, we could confirm that most of the “involved people” at the research think inclusion still means just a insertion of handicapped students at the regular classes without their permanency and success purpose. The deficiency doesn't bar the participation of these students during the Physical Education classes, though, the teacher pedagogic action considers directly the participation or distancing of the handicapped students during the classes, as well as regarding to the social interactions lived by them. However, we emphasize that we don't hold just the teacher responsible by these inclusion. We emphasize the need of efficient public politics during the studying, not only to the Physical Education, but to the education in a general way, if, in fact, we crave the scholar inclusion. In that perspective we conclude that, it is indispensable that the Physical Education put out of joint its exasperated concern in improving the motor abilities to the preoccupation with the critic apprehension of the body culture topics that will make for the historic comprehension of the body expression, searching for meaning to this movement, considering the cognitive, affective and social and cultural dimensions, and not only the biologic physiological-anatomy sense.

Word-key: Physical Education, inclusion, deficiency and State schools.

LISTA DE SIGLAS

- Abedev** – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.
- Absin** – Federação das Associações de Síndrome de Down.
- Anfope** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- Apae** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- BM** – Banco Mundial.
- CAS** – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.
- CEB** – Câmara de Educação Básica.
- CEE** – Conselho Estadual de Educação.
- CFE** – Conselho Federal de Educação.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- DEF** – Divisão de Educação Física.
- DNE** – Departamento Nacional de Educação.
- EF** – Educação Física.
- FCEE** – Fundação Catarinense de Educação Especial.
- Fenapas** – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos.
- Fenasp** – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi.
- Forundir** – Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País.
- IBC** – Instituto Benjamin Constant.
- Ines** – Instituto Nacional de Educação dos Surdos.
- 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.
- MES** – Ministério da Educação e Saúde Pública.
- NAAH/S** – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.
- OMS** – Organização Mundial de Saúde.
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Peedi – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Pie – Plano Individualizado de Educação.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

Reai – Rede Educacional de Apoio à Inclusão.

Sai – Setor de Apoio à Inclusão.

SEE – Secretaria Estadual de Educação.

SEE/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SRE – Subsecretaria Regional de Educação.

SUEE – Superintendência de Ensino Especial.

Sume – Subsecretaria Metropolitana.

SUPEE – Superintendência de Ensino Especial.

SUPEF – Superintendência de Ensino Fundamental.

SUPEM – Superintendência de Ensino Médio.

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TEACCH – Tratamento Educacional para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação.

UEE – Unidade de Ensino Especial.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

Une – União Nacional dos Estudantes.

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE SIGLAS	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – Aspectos históricos da trajetória dos considerados deficientes	17
1.1 - Alguns momentos da história humana	18
1.2 - Atendimento educacional às pessoas com deficiência no Estado de Goiás	37
CAPÍTULO II – Raízes históricas da Educação Física	52
2.1 - Bases do surgimento da Educação Física na Europa	52
2.2 - Caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil	56
CAPÍTULO III – A Educação Física em escolas estaduais de Goiás	74
3.1 - Caminho metodológico percorrido	74
3.2 - Organização e análise dos dados	77
3.2.1 - Categorias de codificação	80
a) Concepção de inclusão da escola	81
b) Formação do professor de Educação Física	90
c) Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física	96
d) Valorização da disciplina Educação Física	101
e) Relações interpessoais do aluno com deficiência	105
f) Concepção de inclusão do professor de Educação Física	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Na monografia apresentada em 1998 como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Catalão – investigamos a exclusão de uma parcela de alunos no âmbito das aulas da disciplina Educação Física (EF).

Naquela época, o estudo mencionado não contemplava a exclusão dos alunos com deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla porque esses não se encontravam presentes na rede regular de ensino e sim nas escolas ou classes especiais.

A partir de 1999, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE/GO), implantou por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUEE), a proposta intitulada: Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), na qual os alunos com deficiência¹ passaram a ter acesso às salas de aulas comuns da rede regular de ensino e conseqüentemente às aulas de EF.

Hoje, fazendo parte do Quadro de Profissionais da SUEE/SEE e após sete anos de implantação desse Programa, decidimos, dando continuidade aos estudos iniciados na Graduação, estudar e analisar como a Educação Física tem se desenvolvido neste contexto, ou seja, na perspectiva inclusiva.

Sabemos que esta tendência inclusiva traz à tona algumas limitações da escola e segundo Carmo (2002, p. 7) ela

tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida.

Mediante a situação relatada, torna-se importante neste momento um estudo aprofundado para que possamos avançar no sentido de dar respostas à nova relação social a ser estabelecida no contexto da EF a partir da inclusão escolar, visto que os trabalhos a esse respeito ainda são escassos.

¹ Termo utilizado no decorrer deste trabalho para se referir aos alunos que foram o foco central da pesquisa e que será explicitado no Capítulo I.

Ao iniciar este estudo, faz-se necessário lembrarmos que o conhecimento veiculado pela EF historicamente serviu a vários papéis. Preparou os corpos para o trabalho das fábricas, promoveu a saúde e disciplina dos jovens, canalizou energias dos operários e ainda promoveu o desporto de alto nível. Segundo Castellani Filho (1988, p. 107) essa situação fica evidenciada mediante o Decreto n. 69.450/71 que se referia à EF como: “Atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”.

Neste contexto a formação do professor de EF era caracterizada pela tendência Tecnista em que se buscava a competência técnica, a eficiência e o rendimento. Mas, a partir da década de 1980, a EF passa por uma grande discussão, surgem os movimentos humanistas, nos quais desperta-se a preocupação com as características individuais do aluno. A EF começa a trabalhar com pessoas que apresentam deficiências e surgem os esportes adaptados. Ocorre que estes por si só não dão conta de promover a inclusão, embora eles sejam muito importantes para a pessoa com deficiência.

De acordo com Carmo (2002) os professores de EF que têm conseguido grande sucesso com os esportes adaptados não estão preparados para desenvolver suas atividades em turmas compostas por alunos considerados “normais” junto a outros com deficiência física, mental ou sensorial. Muitos não receberam conhecimentos que possibilitassem essa prática durante o seu curso de graduação.

Para que o professor de EF consiga o sucesso mencionado anteriormente é necessário que ele assimile o que Goffredo (1999) propõe. Para ela o professor precisa aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência. Ele precisa incentivar o aluno a aprender e a desenvolver seu potencial e ainda ter capacidade de conviver com os diferentes, superando preconceitos em relação às minorias. Além do mais, de acordo com Mantoan (2003, p. 70) “É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Sendo assim, o profissional da área da EF tem que adequar a prática do jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros, que fazem parte dos conhecimentos da cultura corporal, de maneira a respeitar as limitações físicas, mentais ou metabólicas, os distúrbios

emocionais ou de aprendizagem e os impedimentos sensoriais que caracterizam o aluno com deficiência. Consideramos ainda o pensamento de Almeida (2003, p. 173), que afirma: “toda ação educativa deve, ter como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade”.

Toda essa adequação se faz necessária visto que, de acordo com Vygotsky (1998), a situação de jogo, característica dos temas da cultura corporal, entendida por ele como brinquedo, é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Para ele, através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. É no brinquedo que ela se liberta das restrições impostas pelo ambiente imediato, passando a agir independente daquilo que vê. Capacidade que as crianças mais maduras e os adultos conseguiram através de um longo processo de desenvolvimento. Dessa forma, para o autor

o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. [...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (p. 134-135).

Sendo assim o tema em questão – Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás – traz como objetivo analisar o desenvolvimento das aulas de EF, bem como, a participação dos alunos com deficiência durante as mesmas. Situação que se constitui como um problema visto que, historicamente, esses alunos foram até mesmo dispensados das aulas da disciplina, e principalmente devido ao fato da formação de seus professores ter ocorrido em uma época que ainda não existia uma formação que considerava a existência da diversidade entre os alunos, além da discriminação da disciplina, falta de esclarecimentos acerca da definição do seu papel, entre outros fatores que discutiremos no decorrer dos capítulos seguintes.

No que diz respeito à dispensa das aulas de EF, assunto que trataremos no segundo capítulo, esclarecemos que apesar de ter havido um retrocesso no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, na qual a EF inicialmente vista como disciplina obrigatória no Ensino Básico, passa por força de lei no

ano de 2003, a ser facultativa a vários segmentos de alunos, o acesso do aluno com deficiência às aulas de EF das escolas inclusivas já está garantido.

Apesar dessa garantia partilhamos do pensamento de Figueiredo (2002, p. 67), que afirma: “A presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão”. Entendemos que uma efetiva política de inclusão tem como pressuposto básico o reconhecimento de que todas as pessoas devem ser consideradas membros efetivos da sociedade. Esse novo paradigma busca viabilizar profundas transformações rumo ao reconhecimento e respeito à diferença, oportunizando uma convivência harmoniosa com a diversidade.

Para que essa harmonia aconteça é preciso que a escola, tida como um espaço de construção e difusão de valores e ações capazes de viabilizar transformações, se constitua em um local onde a diversidade seja celebrada. Por isso, todos os alunos devem frequentar as salas de aula regulares para que possam, de acordo com Stainback & Stainback (1999), receber oportunidades educacionais adequadas e desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades. E também para que sejam aceitos, possam ajudar e ser ajudados pelos colegas, professores e outros membros da escola.

Conscientes do impacto e das dúvidas que estas mudanças provocam e a partir da problemática de que a necessidade de inclusão educacional está posta e não pode ser negada, buscamos com a pesquisa compreender como estão se desenvolvendo as aulas de EF e como se encontra a participação dos alunos com deficiência no âmbito das escolas consideradas inclusivas da rede estadual de ensino. A partir dos dados obtidos buscamos promover reflexões que possam contribuir qualitativamente para a disciplina e para a compreensão da forma como está sendo desenvolvida a proposta inclusiva da rede estadual de educação.

Sendo assim, no primeiro capítulo destacamos as atitudes tomadas em relação às pessoas com deficiência nos diversos períodos da história da humanidade relacionando-as à forma como o homem vem atendendo suas necessidades básicas com o decorrer do tempo. Mostramos também, a possibilidade de transformação dessa situação por meio do movimento de inclusão que defende a diferença e a diversidade como características inerentes ao ser humano, devendo, portanto, ser reconhecidas e valorizadas. E ainda, a

trajetória de atendimento às pessoas com deficiência no Estado de Goiás, desde o seu início no ano de 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia, passando pela implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi) em 2000, e ainda as suas atualizações até o ano de 2006.

No segundo capítulo, discutimos as bases do surgimento da EF no cenário mundial destacando suas similaridades com o aparecimento da EF em nosso país. Destacamos ainda os caminhos percorridos pela disciplina no Brasil especificando suas principais tendências e abordagens, considerando os diversos papéis a que historicamente ela serviu, bem como os percalços vividos até os dias atuais.

No último capítulo, que se constitui como a parte central da pesquisa, apresentamos o caminho metodológico percorrido, enfocando sobretudo, o perfil dos professores de EF, a estrutura física das escolas investigadas e, especialmente, a análise da leitura de documentos, das entrevistas, dos questionários e das observações realizadas durante as aulas. Análises estas que nos permitiram inúmeras descobertas acerca da maneira como a EF vem se desenvolvendo nas escolas, como os professores da disciplina atuam pedagógica e metodologicamente junto aos alunos com deficiência, a participação desses alunos durante as aulas e suas interações com o grupo. E ainda a concepção de inclusão da escola e principalmente dos professores de Educação Física que substancia a prática pedagógica dos mesmos.

Por último, finalizamos a dissertação com algumas considerações acerca de toda a pesquisa, discutindo suas possibilidades de contribuição para a EF, tanto sob o aspecto das relações sociais inclusivas, quanto sob o aspecto da prática pedagógica dos professores da disciplina.

Esperamos que este trabalho contribua ainda, no campo da EF, para os que se preocupam e se dedicam a estudar a problemática da inclusão/exclusão. E no que se refere à educação inclusiva, especificamente, contribuir para o conjunto das investigações, estudos e análises sobre o tema, e, sobretudo para as práticas educativas relativas à inclusão.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DOS CONSIDERADOS DEFICIENTES

Este capítulo está organizado em dois momentos: no primeiro, apresentamos os diferentes modos de compreender o corpo em conformidade com as relações sociais e os padrões socioculturais predominantes nos distintos períodos do desenvolvimento histórico da humanidade, revelando de que forma esses padrões afetaram e/ou afetam as pessoas com deficiência; e, no segundo momento, descrevemos a trajetória de atendimento educacional aos alunos com deficiência no Estado de Goiás, desde o seu surgimento em 1953 até a implantação do Peedi, por meio do qual os alunos considerados deficientes passaram a ter acesso às salas de aulas regulares da rede estadual de ensino.

Ressaltamos, logo de início, que a terminologia utilizada para a identificação das pessoas consideradas deficientes tem sido motivo de muita discussão no sentido de contribuir para um melhor entendimento desse segmento social, mas, não é objeto deste estudo discorrer sobre essa problemática. Entretanto, faremos esclarecimentos acerca de alguns termos a fim de trazermos elementos para entender nossa opção em utilizar, para nos referir a essas pessoas, o termo “aluno com deficiência” em detrimento da terminologia “aluno com necessidades educacionais especiais” que costuma ser recorrente em escritos a esse respeito.

Nesse sentido, ao analisarmos a Constituição Federal de 1988, constatamos a utilização da terminologia “portadores de deficiência” para se referir às pessoas que apresentam: deficiências física, auditiva, visual ou mental. Definição esta que vai ao encontro das características dos alunos que fizeram parte da nossa pesquisa, mas, que não a utilizamos por considerarmos o termo “portador”, que a acompanha, de certa forma pejorativo devido ao fato dele estar associado, na área da medicina, a indivíduo que pode transmitir doenças e devido ao fato da compreensão de que a deficiência não é “portada”.

Já na área da educação, conforme a Resolução CNE/CEB n. 2/2001² que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o termo utilizado é “educandos com necessidades educacionais especiais”. Para efeito de esclarecimentos o mesmo documento considera que esses educandos são os que apresentam: a) dificuldades acentuadas de aprendizagem (não vinculadas a uma causa orgânica específica; ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); b) dificuldades de comunicação demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e c) altas habilidades/superdotação. Terminologia que também consideramos inadequada por ser muito ampla, envolvendo quase todos os alunos de uma sala de aula.

Entretanto, tendo conhecimento de que para a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é “qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”, situação que corresponde à dos alunos que foram foco da pesquisa, decidimos pela utilização do termo “aluno com deficiência”, nos apropriando do substantivo “deficiência” da terminologia utilizada pela Constituição, visto que, as características que definem as pessoas com deficiência coincidem com as características dos alunos focalizados em nossa pesquisa, porém, abolindo o termo “portador” pelos motivos já descritos e substituindo-o pelo substantivo “aluno”.

1.1. Alguns momentos da história humana

Em consequência das constantes transformações pelas quais as relações sociais passam e refletindo os contextos em que essas relações estão inseridas, as atitudes para com as pessoas que apresentam alguma deficiência também vêm se transformando gradativamente. Evoluímos de uma situação de total exclusão nos primórdios da civilização para um período de busca da celebração da diversidade no paradigma da inclusão. No decorrer de toda essa evolução as atitudes com relação aos considerados deficientes têm sido mudadas e tais mudanças correspondem à forma como o homem vem atendendo às suas necessidades básicas e ao tipo de corpo que cada classe social dominante precisou e valorizou, nos diversos momentos da história humana. Para entendermos a história da

² Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.

humanidade é necessário apreender como o homem foi atendendo suas necessidades básicas, ou seja, como foi produzindo sua existência.

Para Marx e Engels (1998, p. 10-11), “a produção dos meios de existência” foi o primeiro ato histórico e ainda hoje, como há milhares de anos, vem sendo cumprido para que os homens sobrevivam, ou seja, para que “produzam sua vida material”.

A análise da forma como os homens vêm produzindo sua vida material, ou melhor, a maneira como vêm atendendo suas necessidades básicas e construindo sua existência nos permitirá compreender as pessoas com deficiência e o tipo de tratamento dispensado a elas no decorrer da história e as concepções que justificaram a sua segregação e discriminação desde a Era Primitiva, passando pela Grécia Antiga, Idade Média, Modernidade e chegando por fim ao momento atual³.

Vale ressaltar que em todo esse percurso da história da humanidade até os dias atuais, a forma como homens e mulheres trataram o corpo “revestiu-se e reveste-se de uma quase total irracionalidade” (BIANCHETTI, 1998, p. 23). Em certos momentos negando o corpo, em outros supervalorizando, mas sempre padronizando de acordo com o “mito do leito de Procrusto⁴” da mitologia grega.

Nas sociedades primitivas, que tinham como característica fundamental o nomadismo, o atendimento das necessidades básicas estava vinculado ao que a natureza lhes proporcionava. Em tais sociedades, sem classes definidas, a produção era simplesmente para a subsistência, com o coletivo se sobrepondo ao individual. As tarefas eram distribuídas de acordo com o sexo e as habilidades de cada um.

O indivíduo precisava se deslocar em busca de alimentos que eram obtidos através da caça, da pesca e coleta de frutos. Ainda tinha que se deslocar para procurar abrigo, que geralmente era encontrado nas cavernas. Não é difícil entender que uma pessoa nascida com uma determinada deficiência ou que fosse acometida por alguma no decorrer da vida,

³ Denominamos o período em que estamos vivendo por “momento atual” amparados em Marques & Marques (2003, p. 229) que afirmam estarmos experimentando “a transição de um modo de conceber a vida, o mundo, a sociedade e o homem para um novo modo de ser. Essa nova ordenação característica de nossa atualidade se apresenta como uma forte crise de concepções, decerto decorrente da coexistência de velhos e novos valores”.

⁴ Na definição de Juanito Brandão, presente no Dicionário mítico-etimológico, citado por Bianchetti (1998, p. 23), leito do Procrusto “é o que fere ou mutila previamente suas vítimas para alongá-las ou encurtá-las...”. Procrusto possuía dois leitos de ferro com padrões pré-estabelecidos, no caminho entre as cidades de Mégara e Atenas. Neles colocavam os prisioneiros amputando os pés dos que ultrapassavam a cama pequena ou distendendo com violência as pernas daqueles que não preenchiam o comprimento do leito maior. O importante era o padrão.

não teria condições de realizar grandes deslocamentos em busca de sua sobrevivência, tornando-se assim um empecilho para o grupo. Motivo que a levava a ser abandonada sem que isso causasse sentimentos de culpa (Bianchetti, 1998).

Nestas comunidades a educação era espontânea, sendo transmitida pela convivência do dia a dia de caça, pesca, coleta e procura de abrigo. Ainda não existia a tarefa de educar sistematicamente, confiada a algumas pessoas especialmente.

Continuando nossa incursão na história humana e sua forma de lidar com as pessoas com deficiência, adentramos na história da Grécia Antiga (Séc. XII a.C. até Séc. IV d.C.). Em meio à sociedade grega ocorrem avanços nas relações sociais e as atividades que no período anterior visavam apenas a própria sobrevivência começam a atender interesses diversificados. Nesse momento apareceram dois paradigmas de homem ideal: o espartano e o ateniense. No espartano havia a valorização do corpo perfeito, belo e forte para se dedicar à guerra. As mulheres eram valorizadas, pois precisavam ser saudáveis para gerar filhos com essa finalidade. A criança que ao nascer não correspondesse a esse ideal de corpo capaz de se tornar um guerreiro e servir à guerra era eliminada. Platão, citado por Fonseca (1995, p. 84), a esse respeito declara,

as mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade assim como os seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora num lugar misterioso e desconhecido onde deverão permanecer.

Por não corresponderem aos ideais de corpo capaz de servir à guerra

em Esparta crianças portadoras de deficiências eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Já no paradigma ateniense, o trabalho que era tido como uma ação natural do ser humano passa a beneficiar uns em detrimento dos outros. Surgiram os escravos como

propriedade móvel do homem, fazendo emergir uma divisão do trabalho entre manual e intelectual, sendo o último reconhecido como superior e em consequência disso, a superioridade da mente sobre o corpo. Era necessário que o corpo estivesse em estado de perfeita saúde para que a mente se concentrasse na contemplação das idéias.

Naquele momento surgiu o ideal perverso da distinção entre corpo e mente, que se perpetua até os dias atuais, mas que naquela época se traduzia, segundo Bianchetti (1998, p. 30) da seguinte forma:

à mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar; ao corpo (o escravo) degradado, conspirador, empecilho da mente, cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes.

Evidencia, que um “corpo deficiente” era inadequado tanto para o trabalho escravo, quanto para o ócio e isso por si só justificava a eliminação das pessoas com deficiência. Até o final desse período grego o abandono ou extermínio acontecia sempre que a deficiência implicasse dependência econômica ou incapacidade para o trabalho, ou seja, sempre que essas pessoas não conseguissem atender às suas necessidades básicas de sobrevivência.

Com o início da Idade Média prevaleceu o paradigma ateniense, mas sob o cristianismo católico a dicotomia corpo/mente se transformou na dicotomia corpo/alma e o corpo com deficiência ganhou direito à vida. A esse respeito Pessotti (1984, p. 5) afirma,

os deficientes começaram a escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, ‘*les enfants du bon Dieu*’, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o *status* do deficiente que passa de coisa para pessoa [...] o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência...

Mesmo assim as pessoas temiam os deficientes e faziam de tudo para se afastarem deles, por isso as crianças com deficiência viviam separadas das demais e eram

desprezadas. Existia a crença de que um corpo com deficiência, somente poderia abrigar uma alma deformada. A alma era a parte digna, e o corpo ora era visto como templo da alma, ora como oficina do pecado.

No decorrer desse período, a deficiência foi sendo relacionada cada vez mais com a idéia de pecado, embora essa idéia (de pecado) remonte tempos atrás, na Grécia. E mais uma vez recorremos à mitologia grega com o exemplo do Minotauro descrito por Baker, citado por Bianchetti (1998, p. 31):

a Rainha Pasífae era perversa e tenebrosa e bem mereceu o castigo que recebeu ao ter um filho com cabeça de touro. O Rei Minos sentiu-se profundamente afetado. Chamou seu filho de Minotauro, e criou-o secretamente, longe da vista de todos, exceto os servidores de absoluta confiança que cuidavam da sua pessoa [...]. Talvez houvesse a Rainha Pasífae arrependido de sua má conduta, pois deu ao Rei Minos duas filhas e dois filhos [...] absolutamente normais...

Outros exemplos que relacionam a deficiência com o pecado podem ser encontrados nas passagens bíblicas que descrevem os milagres de Jesus. Em uma delas, Marcos 2:2 (p. 1132), Jesus entrou em Cafarnaum “e [certos] homens vieram trazer-lhe um paralítico, carregado por quatro. [...] E quando Jesus viu a fé que tinham, disse ao paralítico: ‘Filho, teus pecados estão perdoados’”. Essa concepção de pecado presente na Bíblia era tão forte que justificou a segregação, a estigmatização e a eliminação pela fogueira da inquisição durante a Idade Média. Vale ressaltar que, de acordo com o discurso da Igreja Católica, tais práticas não eram realizadas por maldade, mas pela necessidade de “derrotar o demônio” que havia se apoderado daquele corpo. Acreditava-se, de acordo com Carmo (1991, p. 24), “que essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios, bruxas e/ou duendes malignos”. Pessotti (1984, p. 7), também confirma a situação explicitando que de acordo com a doutrina cristã

chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental. [...] atenua-se o castigo transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de tal modo que segregar é exercer caridade, pois o

asilo garante um teto e alimentação. Mas enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo...

A questão da apoderação do corpo pelo demônio também está presente em vários trechos da Bíblia. Em Lucas 8:26 (p. 1169), é relatada a situação de um homem que não tinha um “são juízo”, o que poderia ser considerado hoje como um transtorno mental. Consta que Jesus encontrou

certo homem da cidade que tinha demônios. E ele não tinha usado roupas por bastante tempo, e ficava não em casa, mas entre os túmulos. [...] Jesus perguntou-lhe: ‘Qual o teu nome?’ Ele disse: ‘Legião’, porque muitos demônios haviam entrado nele. E suplicavam-lhe que não lhes ordenasse que se afastassem para o abismo. Ora, ali no monte pastava uma manada de um número considerável de porcos; de modo que lhe suplicavam que lhes permitisse entrar nesses. E Ele lhes deu permissão. Os demônios saíram então do homem e entraram nos porcos, e a manada precipitou-se despenhadeiro abaixo para dentro do lago e se afogou.

O mais interessante mediante esses relatos é uma certa contradição da Igreja em relação às pessoas com deficiência, que pode ser percebida em meio a essas passagens. As pessoas com deficiência também poderiam ser vistas como filhas de Deus e como meio de salvação para os outros, alertando-os sobre comportamentos adequados. Em uma outra passagem que pode ilustrar essa contradição, relatada em João 9:2 (p. 1210), consta que ao passarem por um cego de nascença, os discípulos perguntaram a Jesus: “‘Quem pecou, este homem ou os seus pais, de modo que nasceu cego?’ Jesus respondeu: ‘Nem este homem pecou, nem os seus pais, mas foi para que as obras de Deus fossem manifestas no seu caso’”.

E é justamente essa contradição, ou seja, essa outra maneira de enxergar a deficiência que possibilitou que, ao serem consideradas filhas de Deus, essas pessoas deixassem de ser exterminadas e abandonadas e passassem a segregadas em asilos ou instituições de caridade já no final da Idade Média.

O final desse período foi marcado por bruscas transformações. O homem que até aquele momento supriu suas necessidades básicas através de uma produção artesanal, na qual era necessário um corpo saudável e forte para dar conta da sua própria subsistência,

passou gradativamente a uma produção voltada para o mercado. Ocorreu uma mudança do artesanato para a manufatura, ou seja, ocorreu uma modernização dos meios de produção. Surgiu a Modernidade e com ela o capitalismo e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Em decorrência disso surgiu também uma visão mecanicista do universo e conseqüentemente o corpo passou a ser visto como uma máquina. E segundo Bianchetti (1998) a diferença, que na Idade Média estava relacionada ao pecado, passa a ser relacionada à disfuncionalidade.

Com isso as explicações religiosas que relacionavam a deficiência ao pecado vão cedendo lugar às explicações científicas. O corpo que era tido como uma coisa abjeta passa a ser valorizado, pois em meio à Modernidade e o capitalismo surgiu a necessidade de produção e com ela o modelo de corpo produtivo marginalizando ainda mais as pessoas com deficiência, visto que, não era possível dissociar a condição da deficiência da idéia de incapacidade produtiva e da anormalidade (Marques, 2001). Até esse momento prevaleceu uma total marginalização das pessoas com deficiência, não houve qualquer forma de atendimento organizado na sociedade.

No Brasil, de acordo com Jannuzzi (2004), a primeira referência de atendimento às pessoas com deficiência, consta de 1730, em Vila Rica. Trata-se da Irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º. do seu estatuto “uma casa de expostos e asilo para desvalidos”. Mas o abandono da infância era comum, tanto que no final do século XVII, o governador da província do Rio de Janeiro pede providências ao rei de Portugal “contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio e sede” (MARCILIO, citado por Jannuzzi, 2004, p. 9).

Não havia no Brasil, proteção para essas crianças, mas a sociedade se protegia juridicamente das pessoas com deficiência. A Constituição de 1824 privava do direito político “o incapacitado físico ou moral” (Jannuzzi, 2004, p. 8). E isso reflete uma atitude social de total descrença nas possibilidades da pessoa com deficiência. Predominava a idéia de incapacidade dessas pessoas.

O aspecto biológico dessa incapacidade era um fator impeditivo para o trabalho num momento em que se impunha o especialismo e a exigência da eficiência no desempenho das tarefas. E para o desempenho da maioria das tarefas, era necessário um

corpo eficiente e forte. Ser uma pessoa com deficiência no capitalismo é ser não-eficiente e não-produtivo. E como afirma Marques (1998, p. 109):

A deficiência assume, na sociedade moderna, a marca da incapacidade produtiva e da dependência econômica, fazendo de seu portador um ser inadaptado aos padrões de aceitabilidade com que ela, a sociedade, classifica seus membros.

A necessidade de um corpo forte, eficiente e produtivo para o trabalho perdurou na transição da Idade Média para a Modernidade, mudando apenas a forma de influência que deixou de ser da Igreja (visão teológica) e passou a ser da medicina (visão organicista).

Para os médicos não havia muito a ser feito para as pessoas com deficiência a não ser segregá-las em internatos, os quais para Marques (2001), constituíam-se em locais estratégicos e eficazes na vigilância e controle do “desvio”. Ainda tidas como incapacitadas, continua sendo negado às pessoas com deficiência o direito a participação ativa na vida da comunidade. Os serviços de assistência refletem um sentido filantrópico e para tal assistência bastavam as pessoas caridosas e solidárias. As instituições surgiram então como um local onde as necessidades básicas de alimentação, moradia e saúde estariam garantidas. Como se o ser humano necessitasse apenas disso para sua sobrevivência. De certa forma a sociedade moderna evoluiu em relação à pessoa com deficiência. Essa deixou de ser relegada ou exterminada e passou a ser estigmatizada pela incapacidade nas instituições de amparo à deficiência.

A institucionalização da assistência à pessoa com deficiência representou uma nova forma de lidar com a diferença, mas, a discriminação e a segregação continuaram presentes na relação entre os institucionalizados e os ditos normais, apenas, como afirma Marques (1998, p. 116), o deficiente estava “protegido por um rótulo de desviante dado a uma categoria e não a ele individualmente”. A mudança na forma de tratamento da pessoa com deficiência, não acarretou mudanças na idéia equivocada de incapacidade determinada pela diferença. Tais pessoas passaram a ser tidas como mais dependentes ainda, o que pode ser confirmado nas palavras de Carvalho, citada por Marques (2001, p. 8):

Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados ‘anormais’, ficam erroneamente na

condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado.

Vale ressaltar que a “necessidade” da criação de escolas especiais é muito recente no Brasil. A evolução do atendimento institucionalizado, que visava apenas a assistência e a proteção às pessoas com deficiência, para um atendimento educacional só aconteceu institucionalmente no final da década de 1950 e início da década de 1960 (Mazzotta, 1996), apesar do fato de que no período Imperial, foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁵ e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos⁶. Mas conforme Jannuzzi (2004, p. 67),

a construção escolar desse atendimento, [...] assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares.

Retomando a década de 1950, ainda que de forma distinta, entre educação regular e educação especial avançamos. Sabemos que essa forma educacional de atender a várias parcelas da sociedade distintamente se constitui num tipo de prática que remonta tempos atrás. J. A. Comênio (1592-1670), na Didática Magna, já deixava clara a distinção entre o tipo de educação a ser oferecida para a maioria das pessoas, que se destinava às profissões manuais, e a educação intelectual destinada a uma pequena parcela que correspondia às classes sociais privilegiadas. Bianchetti (1998, p. 41), afirma que:

em educação, fomos caminhando da idéia do geral, do homogêneo, para a heterogeneidade da clientela, a partir da classe social à qual cada um pertence, dos distintos momentos históricos, dos locais, enfim, estabelece-se a necessidade de pensar as especificidades.

⁵ Posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), através do Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891.

⁶ Denominação posteriormente mudada para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines), pela Lei n. 3.198 de 6 de julho de 1957.

Fazendo uma pequena digressão, nos amparando em Suchodolski (2002), podemos afirmar que da Grécia Antiga até o fim da Idade Média, prevaleceu uma pedagogia da essência com as suas afirmações fundamentais da “submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos” (p. 20). Compartilhando dessa idéia, Bianchetti (1998, p. 42) afirma que de acordo com essa concepção “essencialmente todos os homens são iguais, portanto, devem ser tratados de forma homogênea”. Essa homogeneidade não acarretou problemas, pois os escravos e os servos não podiam almejar uma situação diferente da que foi lhes destinada ao nascer.

Mas em meio à Modernidade e o surgimento da burguesia, pelo menos teoricamente, a situação destinada a cada um por natureza, poderia ser mudada. E a educação passou a ser um dos meios da passagem de uma condição social a outra. Suchodolski (ibidem, p. 17) afirma que

No campo da vida social e política, se puseram em dúvida direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia feudal, isso traduzia que as necessidades e as aspirações características de certos grupos de população podiam ter força superior à das normas do direito e dos fundamentos do regime em vigor.

Isso fez com que a pedagogia da essência entrasse em crise, propiciando a emergência da pedagogia da existência, na qual

se encontrava a coragem de confiar em si mesmo, nos seus próprios pensamentos, experiências e vontade. Por influência destas perspectivas, o passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as idéias absolutas e imutáveis; começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religiosos, tomaram nova feição: foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens em ‘lugar e tempo determinados’ podem opor-se aos princípios que devem vigorar em ‘todo o lugar e sempre’ (ibidem, p. 18).

De acordo com as concepções dessa pedagogia as características do educando são levadas em conta. Inclusive aquelas características dos que não se enquadravam nos

padrões considerados normais (Bianchetti, 1998). A partir daí começou a surgir uma atenção dos pedagogos e filósofos para o estudo das particularidades, tais como: J. A. Comênio (1592-1670) que recomendou a educação para homens e mulheres sem excluir ninguém, nem mesmo “a criança intelectualmente fraca e estúpida”; J. J. Rousseau (1712-1778) e A. F. Froebel (1782-1852) que se dedicaram à educação de crianças; J. H. Pestalozzi (1746-1827) educação de crianças pobres e abandonadas; F. Fénelon (1651-1715) educação das moças; C. Freinet (1896-1966) crianças do meio rural; Paulo Freire (1921-1997) alfabetização de adultos; Jean Itard (1774-1838), E. Seguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952) que se preocuparam com as crianças estigmatizadas e segregadas que não se encaixavam nos padrões de normalidade, estabelecendo as bases para a educação especial; e, L. S. Vygotsky (1896-1934) que em seus estudos de defectologia⁷ enfatizou a importância da educação social de crianças com deficiência e o potencial que elas apresentam para o desenvolvimento normal.

Não podemos negar que o fato de pensar nas particularidades seja interpretado como um avanço, mas a manutenção do pensamento de subalternidade da pessoa com deficiência em relação ao restante da população permanece. Pensamento que é introjetado também pelos próprios indivíduos que ao se adaptarem às escolas especiais se tornam submissos e alienados a elas. As pessoas com deficiência aceitam as normas da instituição e se acostumam com a rotina passando a temer o que é novo. Além disso, o fato de uma pessoa morar em uma determinada instituição ou frequentar uma escola especial faz com que ela seja rotulada de incapaz, sem que se atente para suas potencialidades, independente do tipo da sua deficiência. Sendo assim, consideramos que as instituições de ensino especial podem servir para fortalecer o preconceito, a discriminação e ainda, deixar as pessoas com deficiência à margem do processo social.

Marques (2001, p. 12) assevera que a eficácia da institucionalização da deficiência é “retirar os deficientes do convívio social e produzir uma imagem negativa sobre ela, atuando no nível simbólico de suas supostas e necessárias ‘limitações’”. Cria-se determinados estigmas sobre a deficiência que esvaziam completamente as noções de potencialidades dessas pessoas. Enfatiza-se os possíveis déficits, sem valorizar as potencialidades e possibilidades que elas apresentam.

⁷ Termo utilizado na época para a ciência que estudava crianças com problemas (“defeitos”) mentais e físicos.

Da mesma forma que as instituições de ensino especial, a escola regular que temos, também, centra a atenção nas limitações e não nas potencialidades dos alunos, afastando-se dos modelos centrados no sujeito, que seriam ideais para os educandos, agindo de forma opressora, impeditiva e discriminadora.

No momento atual, período de transição entre a Modernidade e uma nova era que ainda não se constituiu, estamos assistindo a um movimento de busca da superação dessa discriminação e isolamento sofrido pelos alunos com deficiência. Entraram em cena os princípios da inclusão escolar que defendem a diferença e a diversidade como característica do ser humano, voltando o olhar para a facilitação do acesso a todos os recursos disponíveis, independente das diferenças individuais. Isso implica o reconhecimento e o respeito à diferença.

A educação foi uma área que demorou muito para se voltar à diversidade, apesar do direito de toda pessoa à educação ter sido preconizado em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Declaração Mundial dos Direitos Humanos reconhecendo que,

todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos... (Art. 1º.) ... sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º.). Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção... (Art. 7º.). Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental (Art. 26º.).

Essa Declaração, por si só, deveria ter assegurado de fato a participação das pessoas com deficiência nas diversas esferas da vida em comunidade e entre elas a educação. No entanto a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência só ocorreu “oficialmente” no final da década de 1980 e início da década de 1990, movida mais por interesses de orientação política e econômica do que de outra ordem. Um evento que tratou da questão da inclusão foi uma Conferência realizada em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (Unesco), pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (PNUD) e pelo Banco

Mundial (BM), em que foi assumido o compromisso público de atingir “Educação para Todos em 2000”. Os países signatários, entre eles o Brasil, se comprometeram a impulsionar políticas educativas no sentido de proporcionar o acesso à educação a todos, enfrentando o desafio de reverter a exclusão escolar de milhões de alunos, entre eles os que apresentam deficiência. As metas estabelecidas pela Conferência não foram atingidas e embora os documentos de Jomtien apresentem referências explícitas às pessoas com deficiência, poucos governos tomaram iniciativas para criar condições de elas frequentarem a escola.

Logo em seguida, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca (Espanha), que foi muito significativa e considerada como um marco histórico nessa jornada. Segundo Mittler (2003, p. 43) ela foi significativa por várias razões:

- Foi bem-sucedida em lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos, e ofereceu um fórum para discussão e trocas de idéias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo.
- Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. [...]
- Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

Além de esclarecer a filosofia da inclusão, a Declaração de Salamanca ainda ressaltou valores e princípios proclamando que:

- Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos.
- As diferenças humanas são normais e a pedagogia da aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança.
- As escolas regulares devem reconhecer e responder adequadamente à diversidade de necessidades de seus alunos.
- As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades mais acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando educação para todos.

-Os governos adotem o princípio da educação inclusiva, em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam razões muito fortes para agir de maneira diferente (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

No que diz respeito à filosofia da inclusão, seus valores e princípios a Declaração tem posicionamento explícito. Mas chamamos a atenção para a sua análise no que se refere à provisão dos meios propostos para a efetivação da inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. A Declaração de Salamanca explicita a intenção de flexibilização administrativa, quando incita todos os governos a:

-Estabelecer mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

-Encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, nos processos de planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços para alunos com necessidades educacionais especiais (ibidem, p. 2).

Em tese, o Brasil, signatário da Conferência de Salamanca, já vinha criando instrumentos e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos. A partir da sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), no mês de março de 1990, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos. Na Declaração de Jomtien os países signatários relembram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Ao assinar a Declaração, o Brasil assumiu o compromisso de acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (PNE, Brasil, MEC, 1993), contando com a participação de instituições de educação especial que receberam auxílio financeiro para participar de sua discussão e elaborar propostas. Participaram desse movimento a Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abedev), a Federação das Associações de Síndrome de Down (Absin), a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos

(Fenapas) a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e o Instituto Benjamin Constant (IBC). Em relação à educação inclusiva ficou definido que:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições especializadas e outras instituições é prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. [...] Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações (sociedade civil, filantrópicas, associações de pais, etc) visa tanto a continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, MEC, 2000, p. 57).

O trecho acima ressalta a prioridade da formação de recursos humanos para atender os alunos com necessidades especiais. Ocorre que o processo de inclusão teve seu início antes da preparação dos profissionais e esta situação provoca desconforto por parte dos professores que na maioria das vezes declaram não estarem preparados para atender esses alunos. Verifica-se então que não houve preocupação, por parte do Governo da época, em oferecer esclarecimentos aos profissionais antes ou logo no início da inclusão desses alunos nas salas de aula do ensino regular. Nem mesmo se preocupou em adequar fisicamente as escolas para recebê-los. Percebe-se também, no texto citado, a preocupação do Poder Público de enfatizar que não quer “diminuir a responsabilidade para com a educação especial”, mas sabemos do alto custo das escolas especiais e compreendemos que para o Governo, a questão da escola inclusiva vai além do discurso de “oferecer educação para todos” e de que “todas as crianças devem aprender juntas”. O que a questão visa é a diminuição dos gastos que são destinados aos alunos com deficiência.

Isso tudo demonstra a extensão da orientação política dominante no campo da educação inclusiva também. As reais intenções de assumir uma flexibilidade administrativa

e uma desobrigação de responsabilidades, por parte do Governo estão evidentes como ocorreu com a educação regular.

Vale ressaltar que o programa Educação Para Todos, além de influenciar o Plano Nacional de Educação de 2000, balizou também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 que seguiu um caminho contrário às vontades democráticas corporificadas em entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir) e outras, assumindo um caráter neoliberal que pode ser confirmado com as palavras de Saviani (1997, p. 200) que reconhece a LDB n. 9.394/96 como:

‘LDB minimalista’, compatível com o ‘Estado Mínimo’ [...] levando em conta o significado corretamente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e as organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos...

Voltando à Declaração de Salamanca, que incitava em forma de lei a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, ressaltamos que a adoção desse princípio da educação inclusiva possibilitou a matrícula de muitas crianças com deficiência em escolas regulares. Mas como afirma Figueiredo (2002, p. 67), a presença do aluno com deficiência, por “força de lei”, na escola regular representa “um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão”. A idéia de ter uma escola inclusiva vai muito além do simples fato de inserir um aluno com deficiência no ensino regular. A idéia pressupõe o surgimento de uma nova escola que atenda a todos indistintamente, repensada em função das novas demandas e das exigências dos novos alunos (Figueiredo, 2002). Não só dos alunos considerados “deficientes”, mas, dos alunos com altas habilidades, dos alunos com dificuldades de aprendizagem sem apresentarem deficiência, das crianças de rua, dos negros, dos ciganos e de outras minorias.

O que temos presenciado é que muitas escolas e professores, por desinformação e tradicionalismo acreditam que inclusão é apenas para os alunos com deficiência e ainda privilegiam as salas de aula homogêneas, esperando receber alunos iguais e que vão ao

encontro do modelo de aluno “padrão”. Modelo que se caracteriza pelo aluno saudável que não apresenta dificuldade alguma quer seja de aprendizagem ou de qualquer outra natureza. Almeida (2003, p. 173), confirma essa situação declarando que “o conceito de aluno ‘padrão’ continua vigorando nas escolas, até mesmo nas que se consideram inclusivas”. Esse tipo de escola que prima pela padronização acentua as desigualdades excluindo os que se diferenciam.

Na tentativa de garantir a padronização, as escolas confundem diferença com desigualdade. Os professores acreditando estarem buscando a igualdade de direitos, lidam de forma igual com alunos diferentes. Não consideram os diferentes caminhos e alternativas para garantir a aprendizagem e a participação de todos. De acordo com Figueiredo (2002), as diferenças são inerentes ao ser humano enquanto as desigualdades são produzidas socialmente. As primeiras enriquecem e contribuem para o crescimento enquanto as segundas produzem inferioridade e minam o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Muitos cursos de formação de professores ainda enfatizam a existência da homogeneidade e visam à padronização. Isso faz com que os professores se sintam inseguros ao se depararem com alunos “diferentes” justificando não estarem preparados para lidar com eles. Muitos alegam que não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, resistindo e criando mecanismos de exclusão, deixando esses alunos à margem do processo educacional. Esse tipo de formação não permite o reconhecimento de que as diferenças determinam ritmos necessariamente diferentes de aprendizagem. A escola espera que todos os alunos aprendam tudo da mesma forma e no mesmo período de tempo, não respeitando a adaptação intelectual aos conteúdos escolares, as limitações de cada um, as aptidões pessoais, as necessidades e os interesses. Quando se faz isso, desconsidera as habilidades naturais dos alunos, obrigando-os a adquirir competências selecionadas e valorizadas arbitrariamente pela escola, excluindo os que têm outros talentos por meio dos quais poderiam progredir tanto ou mais na aprendizagem.

Dessa forma, mantém-se a ilusão da homogeneidade na realidade escolar, atendendo as relações de poder que visam à produção das desigualdades nas escolas promovendo e justificando a fragmentação do ensino em regular e especial. Essa distinção entre os dois tipos de ensino tem sido prejudicial aos alunos com deficiência. A idéia de

que esses alunos poderiam ser beneficiados em ambientes segregados, fortalece a estigmatização e a rejeição. Nas escolas regulares, a rejeição às crianças com deficiência contribui para a homogeneização do ensino (Stainback & Stainback, 1999).

Para mudar este estado de coisas presenciamos a chegada da proposta de inclusão como um movimento de oposição e transgressão. Ela provoca uma crise de identidade na escola que, por sua vez, abala a identidade dos professores, e conseqüentemente ressignifica a identidade do aluno que passa a ser um sujeito sem uma identidade fixada em modelos ideais. A aceitação da diferença nas escolas desconstrói o sistema excludente e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (Mantoan, 2003).

Sendo assim, o ensino inclusivo visa à inclusão de todos, independente de talento, deficiência, origem cultural ou sócio-econômica, em salas de aula onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999). Isso deixa claro que o paradigma da inclusão não é específico para alunos com deficiência, ele representa o direito de todos à educação, inclusive aqueles que nunca tiveram acesso à escola, mesmo não apresentando deficiências.

Para que a proposta de inclusão realmente se efetive é preciso se deslocar da idéia de que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas no aluno e se preocupar com a escola, que precisa mudar para responder à diversidade do alunado. Cai por terra o discurso de tentar auxiliar o aluno para que ele se encaixe no sistema educacional e possa se beneficiar com o que a escola tem a lhe oferecer. A inclusão deveria representar

de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (MITLER, 2003, p. 36).

Sob essa ótica, todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento, seriam ajudados independente da natureza das dificuldades. O professor deve se tornar especialista em aprendizagem e não especialista em alguma especificidade que caracteriza alguns alunos, como por exemplo: aluno surdo, aluno deficiente mental, aluno com síndrome ou outras.

É preciso que se leve em consideração a diferença na reorganização das escolas (Almeida, 2003). Na diferença está presente a riqueza das trocas que a escola inclusiva pode propiciar. As turmas heterogêneas oferecem oportunidades para que os alunos convivam com a diversidade e desenvolvam sentimentos saudáveis para com os seus colegas indistintamente.

A concretização da inclusão, como afirma Almeida (2003, p. 179),

constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência da escola.

A exclusão historicamente fez parte da “normalidade” das sociedades. É preciso mudar essa situação promovendo uma transformação na mentalidade das pessoas, visando a inclusão efetiva de todos, indistintamente. Essa transformação será possível também através da educação que se constitui como meio propício ao desenvolvimento de políticas públicas que assegurariam essas mudanças. E conforme afirma Marques (2006, p. 3),

A rede escolar assume um papel estratégico na construção e na difusão de valores e de ações que garantam a igualdade de direitos, a equiparação de oportunidades e a garantia do exercício pleno da cidadania por todos os membros da comunidade.

A construção desses valores é o desafio que nos apresenta no momento atual. Cabe à sociedade, que sempre excluiu, extinguir todo tipo de barreira, criada por ela mesma, no sentido de garantir a todos, o acesso ao que necessitam para que tenham um desenvolvimento, social, educacional e profissional satisfatórios. Isso quer dizer que a sociedade, conforme afirma Sassaki (1997, p. 41), deve se adaptar “para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

A inclusão aparece então como um movimento de busca da ruptura com o modelo de exclusão social, tentando viabilizar transformações rumo ao reconhecimento e respeito à diferença, oportunizando uma convivência harmoniosa com a diversidade.

1.2. Atendimento educacional às pessoas com deficiência no Estado de Goiás

A preocupação por parte do Governo com a educação das pessoas com deficiência no Brasil teve início somente no final da década de 1950, conforme citamos na primeira parte deste capítulo.

No Estado de Goiás, o despertar dessa preocupação antecedeu as normatizações do Governo federal. Em 1953, por meio da Lei n. 926, foi criado o Instituto Pestalozzi de Goiânia (que só foi inaugurado em 1955), para atender os alunos com deficiência. Segundo Almeida (2003), não existe nenhuma informação oficial a respeito do atendimento educacional por parte do Governo, oferecido às pessoas com deficiência em período anterior a 1953. E o Instituto Pestalozzi permaneceu como a única instituição pública a oferecer serviços educacionais às pessoas com deficiência até meados da década de 1970.

Somente em 1973, foi criada em Goiás a base para o surgimento de um órgão responsável pela educação das pessoas com deficiência. Trata-se da Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que em 1976 passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º. Grau.

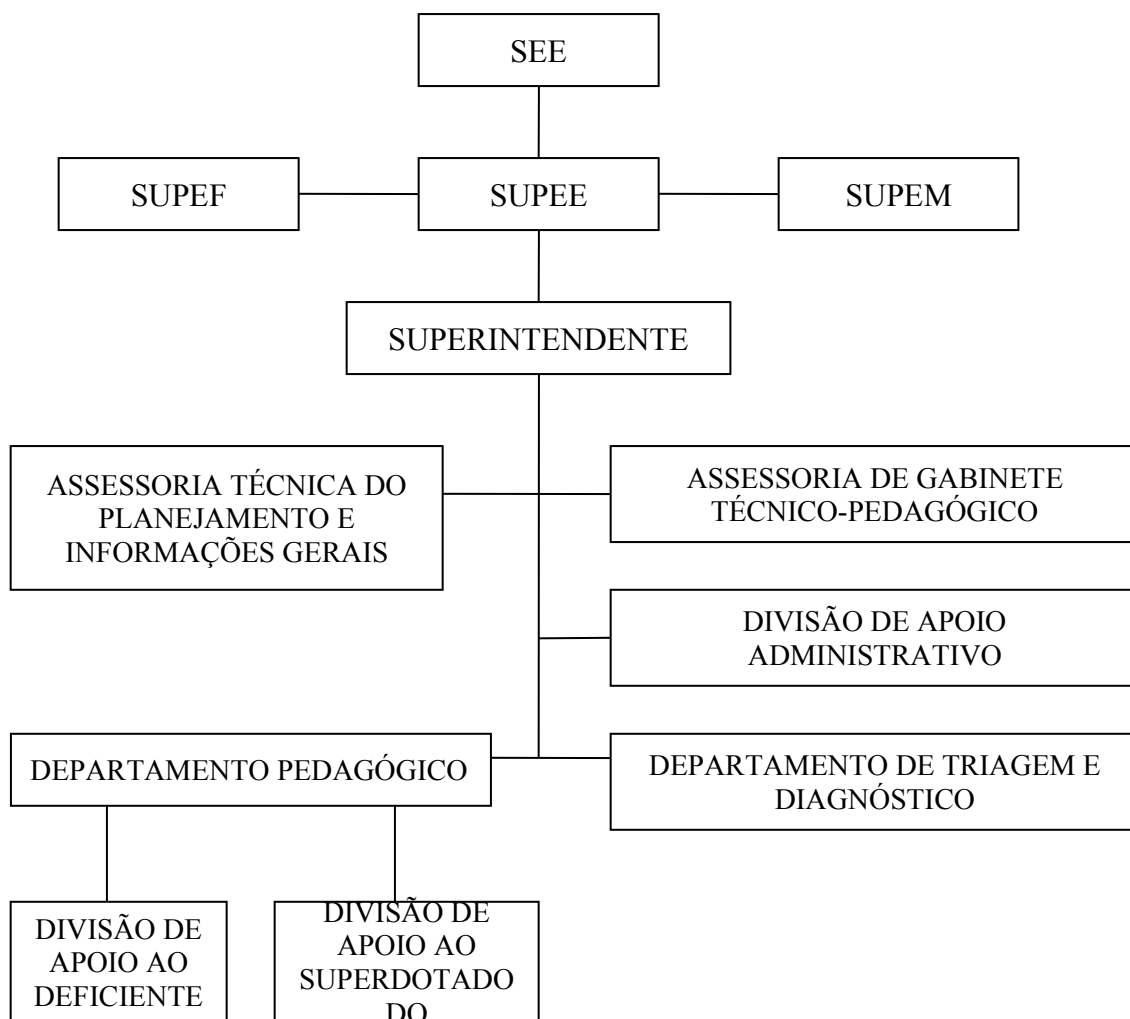
A partir daí criaram-se classes especiais no ensino regular, visando a possibilidade de “integração” das pessoas com deficiência. Lembrando que nessa modalidade de atendimento, os alunos com deficiência deveriam se adaptar às escolas de ensino regular, ou seja, a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso era apenas do aluno. Da escola não se exigia nenhuma preparação ou adaptação para recebê-los. Inúmeras escolas regulares de todo o Estado passaram a oferecer esse tipo de atendimento aos alunos com deficiência.

Esta estrutura do ensino especial permaneceu até 1982, quando foi criada por meio da Portaria n. 1.674, a Unidade de Ensino Especial (UEE), vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Nesta ocasião, aumentou muito o número de classes especiais no ensino regular abrangendo vários municípios e iniciou a sistematização do atendimento precoce, da pré-escola, do primeiro, segundo e terceiro graus, bem como a profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência. Deu-se o início também ao atendimento à pessoa superdotada. Tudo isso com a intenção de se adotar um modelo educacional em detrimento do modelo clínico⁸ de até então (Almeida, 2003).

No ano de 1987, a Unidade de Ensino Especial foi extinta e por meio da Lei n. 10.160 de nove de abril, foi criada a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, vinculada diretamente à Secretaria Estadual de Educação, que se estruturou organizacionalmente da seguinte forma:

⁸ O modelo clínico evidencia uma visão terapêutica da prestação de serviços às pessoas com deficiência.



Pela primeira vez, a educação especial, por meio da SUPEE, ocupou um lugar diretamente vinculado a SEE, sem nenhum intermediário como vinha acontecendo. Com uma maior autonomia financeira e administrativa a SUPEE expandiu seu atendimento com a abertura de novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais, salas de recursos e de apoio.

Mas apesar de todas estas conquistas, a filosofia da SUPEE não se alterou muito entre os anos de 1987 e 1998. Os seus atendimentos continuaram tendo caráter segregador, apesar de estarem funcionando no ensino regular. Almeida (2003, p. 33) afirma que

Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto ao ensino regular. Tudo acontecia de forma fragmentada e dicotomizada, O ensino especial e o ensino regular atuavam independentemente um do outro, apesar de vários alunos do ensino especial terem sido transferidos para as classes comuns do ensino regular no final da década de 90.

Essa afirmação se comprova ao observarmos o próprio organograma no qual as Superintendências de ensino especial e regular estão separadas.

A partir de 1999, a Superintendência de Ensino Especial passa a utilizar a sigla SUEE, e conforme Almeida (2003), começa a dar sinais concretos de mudanças no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Entre as mudanças a autora ressalta:

- a extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico - setor que diagnosticava previamente os alunos antes de encaminhá-los às escolas;
- a articulação e parceria com a Superintendência de Ensino Profissional/SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, para encaminhamentos referentes ao ensino profissionalizante das pessoas com deficiência;
- a parceria da SUEE com as secretarias estaduais e municipais de saúde, para encaminhamento das pessoas com deficiência;
- a reestruturação das escolas especiais, estaduais e conveniadas, que passaram a integrar o Projeto Unidades de Referência;
- o redimensionamento das equipes multidisciplinares das escolas especiais, constituídas por assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, que passaram a atender as escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência, formando o “Setor de Apoio à Inclusão”;
- o início do processo de extinção das classes especiais do Estado;

- o encaminhamento/transferência dos alunos com deficiência das escolas especiais para o ensino regular, bem como o retorno dos alunos das classes especiais para as classes comuns, entre outras.

Em meio a estas mudanças, o Governo do Estado de Goiás lança no dia 09 de outubro de 2000, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), propondo uma “reformulação da Política de Educação Estadual Especial em Goiás”, com a perspectiva

de torná-la mais eficaz e moderna, adotando como premissa básica a filosofia de educação inclusiva voltada não só ao alunado da educação especial, mas a todos, sem qualquer distinção e capaz de contribuir de maneira significativa para o crescimento da qualidade do ensino no Estado de Goiás (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p. 9).

O Programa apresentava como objetivo geral

implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo as necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos (ibidem, p. 15).

Para tanto, o Programa elencava como objetivos específicos: implantar unidades inclusivas, instituir unidades de referência, implantar projetos de atendimento educacional hospitalar, implantar e/ou racionalizar projetos metodológicos e recursos especiais e por último, desenvolver parcerias e interfaces. Tudo isso apresentando Vygotsky como principal referencial teórico, principalmente no que se refere à justificativa da importância das interações sociais, como podemos constatar no trecho seguinte:

A construção das funções psíquicas apresenta-se vinculada à apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais. Segundo Vygotsky (1989), esta noção pode ser transposta para a realidade específica de sala de aula. Para esse teórico, a educação

formal é, por excelência, a modalidade de educação responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, no sentido em que os processos evolutivos da cognição são uma consequência do conteúdo internalizado através das relações que ocorrem ao longo do processo educativo. A associação que se pode fazer entre essa idéia e a questão do aprendizado de pessoas com algum tipo de necessidade especial (deficiência mental, auditiva ou visual, por exemplo), é que o limite apresentado por tais pessoas, pode ser superado na medida das interações com conhecimentos científicos trabalhados pela escola comum. A educação formalizada tende a exigir mais dos processos mentais destes alunos, e ao exigir, leva-os a evolução (ibidem, p. 4-5).

Com vistas à realização de seus objetivos, a SUEE/SEE lança dez projetos que iriam compor o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, a saber: Projeto Hoje, Projeto Caminhar Juntos, Projeto Prevenir, Projeto Comunicação, Projeto Depende de Nós, Projeto Despertar, Projeto Espaço Criativo, Projeto Re-fazer, Projeto Unidades de Referência e Projeto Escola Inclusiva (Anexo 1).

Devido ao fato do foco da pesquisa ser o Projeto Escola Inclusiva, passaremos a seguir à sua apresentação.

Tal Projeto, conforme documentos da SUEE/SEE (2000), tem como objetivo geral, desenvolver um novo paradigma fundamentado em princípios que atendam a diversidade humana, ressignificando os processos educacionais, ampliando todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com e sem deficiência.

E como objetivos específicos o Projeto Escola Inclusiva aponta:

- ✓ sensibilizar a comunidade escolar a respeito da filosofia inclusiva;
- ✓ capacitar professores, com base na teoria sócio-interacionista e na teoria das inteligências múltiplas, possibilitando a dinamização de sua prática pedagógica;
- ✓ levar o professor a relacionar-se de forma eficiente com a diversidade que caracteriza o seu alunado;
- ✓ compatibilizar os regimentos escolares em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais para a educação especial no contexto do Ensino Fundamental e Médio;

- ✓ construir instrumentos diferenciados de avaliação para atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais;
- ✓ adequar o quadro de profissionais para a composição de uma rede de apoio à inclusão;
- ✓ estabelecer parcerias com instituições governamentais;
- ✓ remover barreiras arquitetônicas e atitudinais.

A SUEE propõe uma implantação gradativa desse Projeto e uma operacionalização com base em ações de sensibilização e conscientização, capacitação continuada, orientação às SRE e Unidades Escolares a respeito da legislação referente à inclusão educacional, elaboração de um instrumento diferenciado de avaliação para os casos de alunos com deficiência mental (Plano Individualizado de Educação – Pie), orientações às SRE acerca das adequações curriculares, viabilização de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos específicos (Libras, Sorobã, ajudas técnicas, orientação e mobilidade, Educação Física adaptada e outras), remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, assessorias às SRE e às Unidades Escolares por parte dos técnicos da SUEE e da Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete de Libras, instrutor de Libras).

Conforme o Projeto mencionado, as escolas inclusivas são

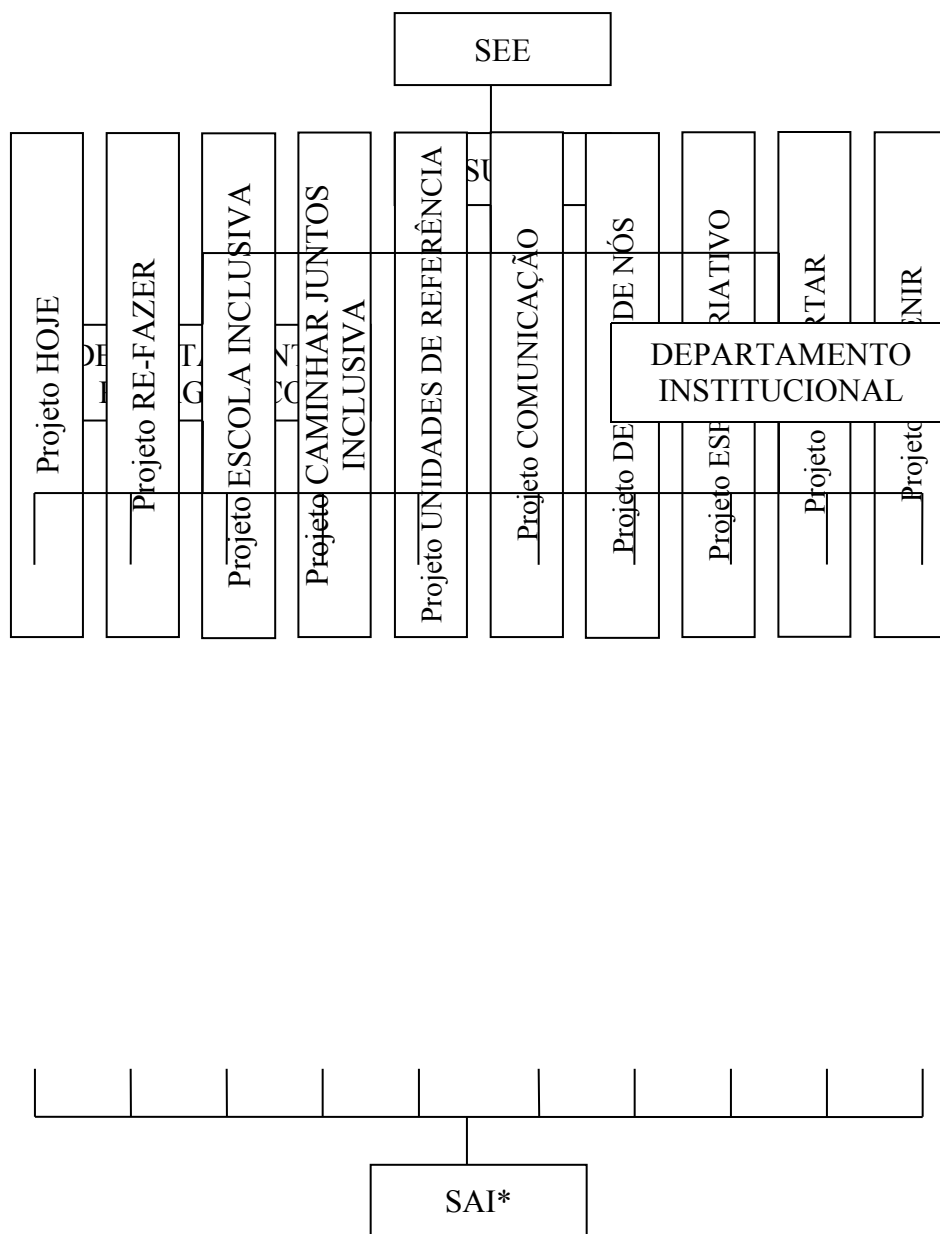
espaços didáticos recreativos e informacionais e se destinam a promover o desenvolvimento humano em seus diversos níveis e modalidades, tendo o ser humano como fim e a diversidade humana como meio (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p. 15-16).

E ainda, em conformidade com o Projeto, as escolas inclusivas

serão norteadas por uma filosofia de aceitação das diferenças individuais, o que exige a reformulação do projeto político-pedagógico da escola segundo os princípios de uma educação inclusiva, contando com currículos amplos e flexíveis, colocando serviços de apoio à disposição dos professores, organizando a reflexão do trabalho em equipe e adotando critérios e procedimentos flexíveis de avaliação. [...] Os profissionais desta escola deverão repensar suas práticas pedagógicas, ressignificar seus conhecimentos

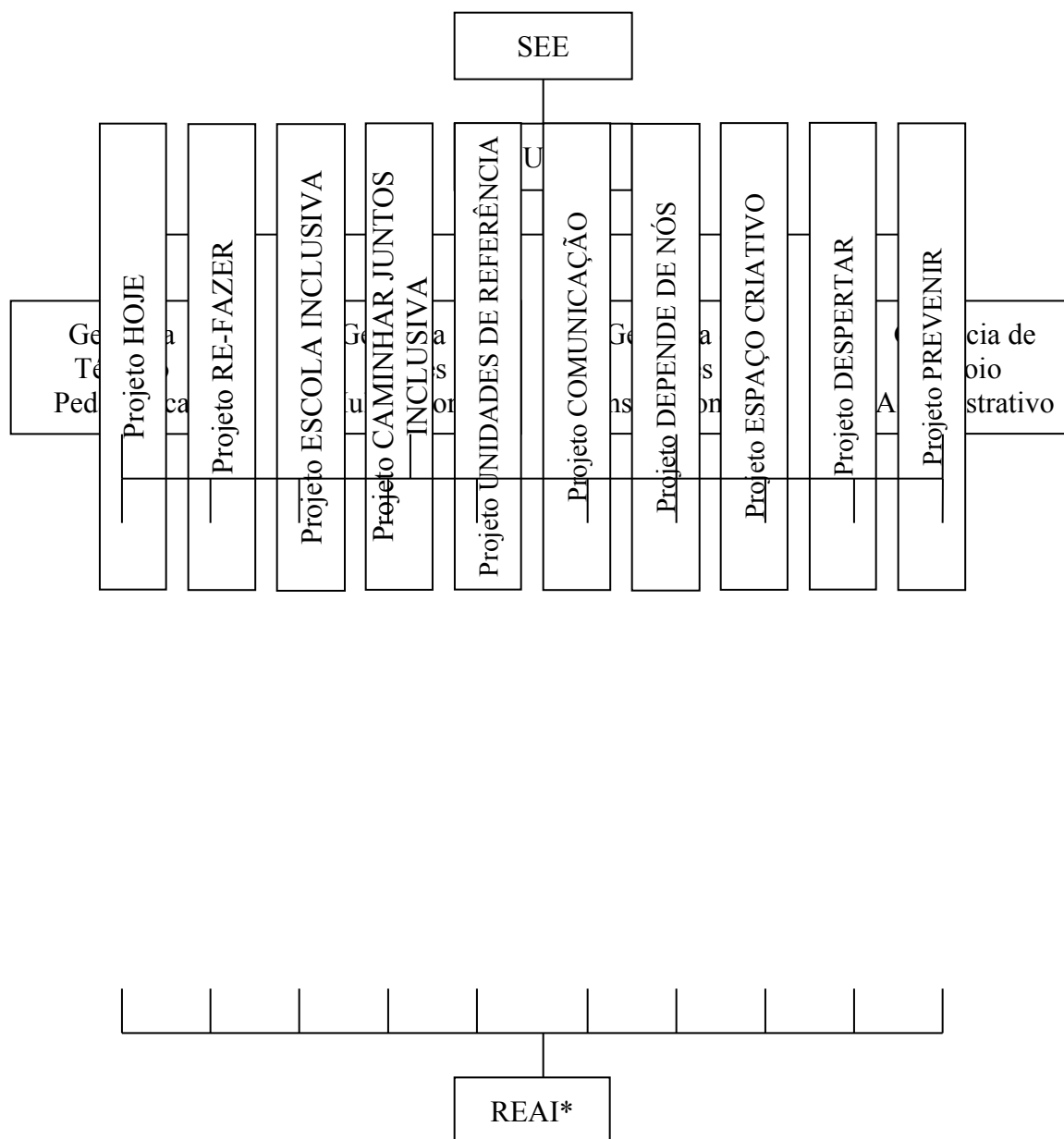
e, sobretudo aceitar as diferenças individuais inerentes aos seres humanos como uma oportunidade de aprendizado mútuo, aplicando conhecimentos à medida que são solicitados pelos educandos (ibidem).

A partir do lançamento do Peedi e da implementação de todos esses projetos a estrutura organizacional da SUEE adquire outra forma, conforme organograma que segue:



* SAI (Setor de Apoio à Inclusão) – Equipe de profissionais lotados no Projeto Unidades de Referência com o objetivo de subsidiar os professores das escolas inclusivas e escolas especiais quanto às estratégias, recursos didáticos e adaptação curricular, orientando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

A partir de 2004, muda-se a estrutura da SUEE, que se organiza da seguinte forma:



* REAI (Rede de Apoio à Inclusão) – Formada por equipes multiprofissionais que assessoram e acompanham as unidades escolares e que será explicitada nas páginas seguintes.

Nos anos seguintes, ocorrem algumas modificações na proposta original. Em outubro de 2004, o CEE/GO aprova o Projeto Sala Alternativa que também passa a fazer parte do Peedi.

O Projeto prevê o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais através de adaptações curriculares, metodológicas e temporais que garantam seu acesso, permanência e terminalidade específica⁹ para o Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. série) com duração de dois anos, tendo como público alvo os jovens e adultos com necessidades especiais, remanescentes e egressos das salas especiais, que não tiveram oportunidades de receber atendimento adequado às suas necessidades.

Seu objetivo é proporcionar acesso e preparar os educandos para a vida social, tais como, mobilidade nos espaços geográficos de sua cidade, acesso aos logradouros públicos e aos serviços prestados a eles, cumprimento de deveres e reivindicação dos seus direitos enquanto cidadão.

No ano de 2005, a SUEE/SEE em parceria com o Ministério da Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), viabiliza a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (Cas), visando garantir suporte técnico-pedagógico às escolas estaduais, aos alunos que apresentam surdez, aos seus familiares e aos profissionais que atuam junto a eles. Sua implementação está vinculada ao Projeto Comunicação, existente desde o lançamento do Peedi.

O objetivo geral da sua implantação é promover institucionalmente, a adequada capacitação de profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez e favorecer suporte técnico à organização, implantação e funcionamento dos serviços tecnológicos e didático-pedagógicos que correspondam à demanda do sistema estadual de educação.

Os objetivos específicos são:

- ✓ promover cursos de Libras, cursos de língua portuguesa para surdos e cursos para capacitação de intérpretes de Libras;

⁹ Entenda-se por “Terminalidade Específica” um documento comprobatório de escolaridade específica (1ª. à 4ª. série), expedido mediante constatação de déficit cognitivo do educando, que comprometa a aprendizagem integral dos conteúdos estabelecidos pelos PCN e após desenvolvimento de atividades de adaptações curriculares nos níveis do projeto pedagógico, do currículo e plano individualizado (Resolução n. 02 de 11/09/2001, art. 16).

- ✓ promover capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade, para atendimento à pessoa com surdez;
- ✓ garantir aos alunos com surdez, acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional;
- ✓ socializar informações sobre educação de surdos e orientar familiares quando solicitado.

No final de 2005, a SUEE divulga o documento “Educação Especial em Goiás” em que explicita o suporte oferecido às escolas em processo de inclusão. De acordo com o documento, o suporte é dado por uma rede de apoio, constituída com o objetivo de consolidar uma política de educação inclusiva no Estado através da assessoria e acompanhamento às unidades escolares. Ela é formada por equipes multiprofissionais que oferecem subsídios aos professores e alunos das escolas em processo de inclusão. As equipes são compostas por professores de apoio, professores de recursos, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. De acordo com o documento “Orientações Gerais para a Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás” de 2004, as peculiaridades e atribuições de cada profissional são:

Professor de apoio – modulado somente nas escolas inclusivas, esse profissional atua em sala de aula atendendo alunos com grandes comprometimentos ou limitações que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares.

Professor de recursos – modulado somente nas escolas inclusivas tem como função subsidiar as atividades pedagógicas das unidades a partir da realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas e ainda implementar o atendimento e as atividades inerentes às especificidades dos alunos (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e paralisia cerebral).

Intérprete de Libras – profissional modulado nas escolas que atendem alunos com deficiência auditiva e nas SRE. Tem como função principal interpretar o conteúdo exposto pelo professor, sem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Instrutor de Libras – profissional surdo, com domínio da Libras como primeira língua e noções didático-pedagógicas. Deve ser modulado nas SRE e tem como função trabalhar a Língua de Sinais, diretamente com os alunos, famílias e profissionais da escola.

Em 2005, conforme dados contidos no documento Educação Especial em Goiás, esses multiprofissionais formavam uma rede composta por

270 intérpretes de Libras, 52 instrutores de Libras, 21 Assistentes Sociais, 55 Psicólogos, 46 Fonoaudiólogos, 299 Professores de Recursos, 455 Professores de Apoio. Total de profissionais que compõem a Rede de Apoio: 1198 (GOIÁS/SEE/SUEE, 2005, p. 4).

Além disso, o documento explicita que a SUEE chegou ao ano de 2005, oferecendo seminários, encontros dos multiprofissionais estaduais e municipais, *workshops*, laboratórios itinerantes, oficinas temáticas sobre educação inclusiva (Ciranda de Aprendizagens), cursos de capacitação para educação inclusiva e ainda investe na aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos específicos para possibilitar a permanência com sucesso dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns. Tudo isso objetivando colaborar com a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos e favorecer trocas diretas de experiências entre os profissionais da educação.

A SUEE apresenta um balanço favorável em termos numéricos. Conforme dados fornecidos pela própria Superintendência, no documento já citado, o Estado de Goiás que contava com apenas 55 escolas inclusivas no ano de lançamento do Peedi (2000), chega ao ano de 2005 com 449 escolas em processo de inclusão. O número de profissionais capacitados que era de 2.766 chegou a 15.000. Alcançando um total de 5.084 alunos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental e Médio da rede regular.

No ano de 2006, a SUEE/SEE em parceria com a SEESP/MEC, implementa a execução do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com a

proposta de oferecer condições para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e viabilizar a formação dos professores para atendê-los nas escolas e no próprio Núcleo. Propõe ainda disponibilizar recursos educativos e equipamentos tecnológicos para auxiliar nos conteúdos curriculares e enriquecimento do processo educativo, trabalhando o desenvolvimento intelectual, favorecendo o crescimento pessoal e a interação social desses alunos.

O Núcleo está vinculado ao Projeto Despertar, existente desde o lançamento do Peedi e tem como objetivo geral contribuir para a excelência da ação pedagógica em todas as suas nuances, de forma a atender as especificidades do aluno com altas habilidades/superdotação. E como objetivos específicos proporcionar à comunidade escolar fundamentação teórica e prática acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos superdotados; fornecer subsídios teóricos sobre altas habilidades/superdotação a toda comunidade escolar, demais instituições de ensino e sociedade em geral; e contribuir para a inclusão educacional e social das pessoas que apresentam essas características.

Ainda em 2006, A SUEE inicia a implantação do 12º. Projeto do Peedi. Trata-se do “Centro de Atendimento à Diversidade” que propõe um redimensionamento das Unidades Escolares Especiais, quanto ao perfil de atendimento e estrutura funcional, tendo como objetivo implementar atendimentos específicos a alunos com necessidades especiais, profissionais da área educacional, família e comunidade em geral.

Como objetivos específicos o Projeto aponta:

- ✓ implementar para os alunos, nos seus respectivos contra-turnos, os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades, tais como Libras, português para surdos, comunicação alternativa, Braille, recursos ampliados, sorobã, orientação e mobilidade, orientação psicopedagógica, enriquecimento curricular e outros;
- ✓ subsidiar professores titulares, professores de recursos e de apoio, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar, bem como a família e a comunidade em geral, oferecendo atendimentos e/ou orientações no que se refere à adequação curricular, Plano Individualizado de Educação, Libras, português para surdos, Braille, sorobã e outros.

Durante este ano de implementação, apenas dois Centros de Atendimento à Diversidade foram implantados no Estado de Goiás, um deles na SRE de Rio Verde e o outro na SRE de Uruaçu. Mas de acordo com a Assessoria Técnica da SUEE, está prevista a implantação de um Centro em Goiânia, logo no início do ano de 2007.

E ainda no ano de 2006, em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Movimento de Negros e o Ensino Médio, a SUEE participa da implementação da Lei n. 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, buscando cumprir o estabelecido na Constituição Federal, bem como na LDBEN n. 9.394/96, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Sendo assim, a Superintendência, junto a UEG, ao Movimento de Negros e ao Ensino Médio, participa da construção de uma apostila e um DVD que será divulgado no presente ano de 2007. Tudo com a finalidade de desenvolver no cotidiano das escolas o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

E quanto à EF especificamente, ressaltamos a inexistência de referências à disciplina no Peedi. Apesar de estar prevista no Projeto Escola Inclusiva a viabilização de equipamentos específicos para a EF adaptada, não houve explicitamente preocupação com as suas especificidades no que se refere a necessidade de profissionais de apoio durante as aulas de EF nas escolas, visto que, no que diz respeito às outras disciplinas tidas como intelectuais, está prevista a contratação de professores de apoio para as turmas que apresentam alunos com deficiências graves.

Entretanto, em meio a todas as ações explicitadas no documento “Educação Especial em Goiás” (2005), as oficinas temáticas sobre educação inclusiva (Ciranda da Aprendizagens) contemplavam a EF. Entre as suas diversas áreas e temáticas oferecidas, a disciplina esteve presente durante um ano. Período considerado curto quando comparado às indefinições e incertezas presentes na longa trajetória da EF que explicitaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentamos a análise da relação entre os interesses dominantes e a EF, explicitando a forma pela qual ela se constituiu como disciplina escolar, mediante as reformas do sistema de ensino, servindo como meio de efetivação de ideologias de acordo com as necessidades de cada período.

2.1. Bases do surgimento da Educação Física na Europa

Da mesma maneira que a educação, de forma geral, mereceu atenção somente nos momentos em que a classe dominante dela sentiu necessidade, a disciplina Educação Física (EF) também foi pensada e posta em ação sempre em defesa de interesses, desempenhando diversos tipos de papéis de acordo com as necessidades sociais dessa mesma classe, entendida por nós como a classe que em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. E de acordo com Marx e Engels (1998, p. 48),

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual...

E para que essa classe dominante mantenha e reproduza o modo de produção e as formas de sociedade existentes, ela deve exercer o poder do Estado, ou seja, dominar politicamente. Temos presenciado que tal classe mantém esse domínio e, devido a isso, atingiu o predomínio político exclusivo o que lhe confere a possibilidade de se impor e reorganizar a sociedade de acordo com as suas necessidades.

A partir dessas necessidades sociais constatadas surgem, no final do século XVIII e início do século XIX, no âmbito das escolas da Europa e em especial da França, a prática

de exercícios físicos denominados por Ginástica. Neste período se consolida o Estado-burguês. E a burguesia como classe dominante, para manter sua hegemonia, necessita investir na construção de um homem que possa suportar uma nova ordem política, social e econômica. Segundo Soares (2004), a construção desse novo homem será integral, tendo em vista os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como uma disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2004, p. 5-6).

Evidencia, dessa forma, a integração da EF na construção de um corpo a-histórico necessário à nova sociedade regida pelas leis do capital. Sociedade na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida não deveriam mais ser questionados e as desigualdades sociais seriam justificadas pelas desigualdades biológicas ou “desigualdades naturais”. E, visto que, o componente histórico-social havia sido excluído do sujeito, este passou a ser entendido pelas leis biológicas, cujas relações humanas se limitam às estabelecidas pela própria natureza (Soares, 2004).

E enquanto a economia européia experimenta um período de plena expansão capitalista em que era necessário um homem forte e ágil com a finalidade de produzir riquezas através do próprio corpo, expande também as desigualdades sociais advindas da revolução industrial. Desigualdades que deveriam ser justificadas pelo progresso e pela necessidade de indivíduos diferentes para ocuparem posições diferenciadas dentro da nova ordem social. Ordem na qual grande parcela da população foi sujeita a um tipo de vida degradante, devido ao crescimento rápido das cidades que não foi acompanhado pelos serviços de saneamento, que provocou uma forte deterioração das cidades. Devido a isso as grandes concentrações de pessoas que cresciam nos cortiços, totalmente à margem do processo de civilização que ajudavam a construir com sua força de trabalho, começaram a

se organizar como classe social, e passou a representar uma forte ameaça, quer seja como organização de classe, quer seja através de suas epidemias que começavam a atingir as classes média e alta.

Estavam postas as condições para que as classes populares se revoltassem, deflagrando um grande movimento operário que poderia ameaçar a burguesia. Esta, ameaçada com a possibilidade de perda dos privilégios adquiridos com a exploração desenfreada da força de trabalho, busca conter a situação que exigiu providências para uma “moralização” e reorganização do espaço em que essa camada popular habitava e segundo Soares (2004, p. 11), o discurso da época veiculava a idéia de que

as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos.

A educação higiênica mencionada acima foi a concepção dominante da EF no início da sua história. Vale ressaltar que tal concepção era calcada na perspectiva que muitos autores chamaram de higienismo¹⁰ e foi posta em prática devido ao fato de o Estado moderno sob a égide do desenvolvimento industrial, necessitar de um controle demográfico e político da família, evitando o seu enfraquecimento físico e moral, bem como o surgimento de lutas e conflitos que ameaçavam o Estado. Dessa forma, de acordo com Costa (1999, p.12), a família ficou reduzida ao estado de dependência das políticas higiênicas e foi

pretextando salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene insinuou-se na intimidade de suas vidas. [...] a família começou a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida das crianças e adultos. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a

¹⁰ O higienismo tinha como preocupação central os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir dos exercícios físicos (Darido e Rangel, 2005).

higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época.

Vale ressaltar que, no Antigo Regime, a família era sujeito e objeto do governo, sem a menor organização política possível. Ela se submetia à “proteção” e “benefícios” do Estado, mas em contrapartida deveria cumprir algumas “obrigações”, tais como: garantir a fidelidade e a ordem pública dos que dela faziam parte além de uma contribuição em impostos (Donzelot, 1986).

O não enquadramento da família na situação mencionada causava um problema de ordem pública. De acordo com Donzelot (1986, p. 50),

É o nível das pessoas sem fé, sem eira, nem beira, mendigos e vagabundos que, por não estarem em nada ligados ao aparelho social, desempenham o papel de perturbadores nesse sistema das proteções e obrigações. Ninguém para suprir suas necessidades, mas também, ninguém para retê-los nos limites da ordem.

Sendo assim, para assegurar a ordem pública, o Estado se apoiava diretamente na família e ainda, conforme o mesmo autor,

O Estado diz às famílias: mantende vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que vos convier e, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-los à ordem (ibidem, p. 51).

Ocorre que este mecanismo, aparentemente sem falha, foi se tornando inadequado e gradativamente se assistiu a um aumento considerável da pobreza que culminou com a desordem e o questionamento da autoridade familiar. O aumento da pobreza e as condições de vida que ameaçavam o surgimento de conflitos provocaram, segundo Donzelot (1986, p. 54), “o confronto entre uma minoria burguesa civilizada e um povo bárbaro que, mais do que habitar, perambular na cidade, fazia plantar sobre ela a ameaça de sua destruição”.

Diante disso foi necessário resolver a questão da pobreza, conjurando o perigo que ela representava e ainda reorganizar disciplinarmente as classes trabalhadoras, que se

encontravam como ponto de resistência no surgimento das cidades industriais, a fim de dominá-las e pacificá-las.

Mediante esta idéia a EF passa a ser utilizada pela classe dominante como uma prática capaz de alterar a saúde e os hábitos dos indivíduos, tornando-se necessária para neutralizar os conflitos sociais e deixar os corpos em condições de saúde e higiene a fim de suportar as longas jornadas de trabalho. O que nos possibilita inferir que a EF esteve ligada à higiene, regenerando a sociedade e esforçando em disciplinar os corpos que eram utilizados como força de trabalho. A força de trabalho produzida pelo corpo era fonte de lucro, o que nos deixa claro a forma como ela surgiu. Sendo utilizada politicamente a serviço dos interesses das classes dominantes, servindo como instrumento de manipulação e alienação das pessoas, ao invés de estar a serviço das conquistas de melhorias de vida para todos.

2.2. Caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil

A realidade da EF no Brasil não foi muito diferente da descrita no cenário mundial. Ela surgiu em nosso país, de necessidades sociais concretas, de acordo com os diferentes momentos da nossa história. De acordo com Castellani Filho (1988, p. 31), podemos

admitir como verdadeira a premissa de ter sido de competência da Educação Física, ao longo de sua história, a representação de diversos papéis que, embora com significados próprios ao período em que se encontrava, corroboraram para definir-lhe uma considerável coerência na seqüência de sua atuação na peça encenada.

De acordo com a peça encenada a EF no Brasil tem sua origem marcada pela influência das instituições militares que a entendiam como atividade importante para o desenvolvimento do país que, saindo da condição de colônia, precisava de indivíduos fortes e saudáveis. À EF então é dada a tarefa de educar o corpo. Tarefa a que os médicos, baseados nos princípios da medicina higiênica, se dispuseram a realizar.

Os médicos higienistas passaram então a buscar um corpo saudável e robusto organicamente, em detrimento do corpo doentio e fraco. E isso contribuiu para que, nas palavras de Costa (1999, p. 13),

este corpo [...], eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados. Para explorar e manter explorados, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização sócio-econômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene.

A primeira encenação da EF no Brasil foi como coadjuvante das classes médica e militar e seu papel a representar foi a tentativa de combate à miscigenação que se constituía como uma grande preocupação da elite brasileira na época. Dessa forma, ainda sob uma forte influência higienista, a EF aliada à educação sexual passou a desempenhar um importante papel na tarefa de incutir nos homens e nas mulheres a responsabilidade de se manter a “pureza” da raça branca, desenvolvendo assim a Eugenia¹¹.

Segundo Castellani Filho (1988), a política de embranquecimento da raça brasileira nas primeiras décadas do século XIX, tinha como principal triunfo impedir a recolonização do Brasil pelos portugueses visto que o contingente de negros naquela época correspondia a quase metade da população do país. Temia-se que esses negros pudessem vir a ser manipulados no sentido de dar apoio aos portugueses. Sendo assim os higienistas, através da disciplinarização do físico, visavam de acordo com Alencar, citado por Castellani Filho (1988, p. 43-44), “tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante... multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista”.

Vale ressaltar que essa proposta de EF era destinada à população de forma geral e não especificamente à população escolar. No âmbito escolar a EF só se desenvolve a partir da chegada da Corte portuguesa ao Brasil, momento em que são colocadas novas necessidades à sociedade brasileira. Inicia-se um processo de renovação cultural em que a

¹¹ A Eugenia é uma ação que visa a purificação ou o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos (BRASIL/MEC, 1997).

escola e as cidades começam a despertar preocupações nas elites. Pois, a cidade se transformou em local de grandes investimentos que antes eram aplicados no tráfico de escravos, proibido em 1850. Essa proibição impulsiona economicamente o país que passa a investir em indústrias, bancos, mineração, transporte, etc., dando os primeiros passos para o capitalismo. E de acordo com Soares (2004), para entender esse universo mais complexo, se colocava como necessidade a escola. Impôs-se então, às elites, uma educação pautada na disciplina, tempo e ordem, que deveria ser ministrada nos Colégios.

A EF ganha espaço nesses Colégios – destinados apenas à educação da elite – uma vez que físico disciplinado era uma exigência da nova ordem. Conforme afirmações dos médicos higienistas, “a disciplina do físico seria apenas um instrumento, e a EF passaria então a constituir-se em elemento de extrema validade para colocar em prática o processo disciplinar dos corpos” (SOARES, 2004, p. 79).

Para esses médicos o processo disciplinar deveria ser colocado em prática levando em consideração o sexo e a idade das crianças. Vale ressaltar que a questão da distinção entre os sexos nas aulas de EF permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Devidamente adequados às diferenças biológicas das crianças, exclusivamente as que se referiam à idade e sexo, os exercícios físicos ganharam um valor excessivo, se transformando em uma verdadeira forma de domesticação e controle do próprio corpo. E recorrendo à Soares (2004, p. 82)

A educação higiênica das elites, valendo-se da Educação Física, pode ditar as normas do ‘comportamento saudável’ e, através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros. Pode, também, desenvolver nas elites o gosto pelo trabalho físico, diferenciado de trabalho físico produtivo, acentuando a Educação Física (e com ela a ‘recreação formativa’) como o descanso merecido, como o contraponto necessário ao ‘estafante trabalho intelectual’, este sim considerado digno.

Oficialmente a implantação da EF escolar ocorreu no ano de 1851 nas escolas do município da Corte, por meio da Reforma Couto Ferraz¹². Posteriormente várias reformas de ensino buscaram incorporar a EF nos currículos escolares, entre elas destaca-se o Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, que trazia em sua grade curricular o espaço

¹² Decreto legislativo que autorizava a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte.

obrigatório para a EF nas escolas primárias e secundárias do município da Corte. Vale ressaltar que o esforço de lançar mão da EF como elemento educacional enfrentava barreiras, devido a estigmatização da disciplina vinculada ao trabalho físico, desprestigiado em relação ao trabalho intelectual. Embora ela tenha sido utilizada como uma proposta higienista com a finalidade de reforçar a burguesia como classe dominante, esta não apoiava a incorporação da EF nos currículos da escola de seus filhos. Para eles a atividade física deveria apenas ser uma opção de lazer, não devendo ser colocada no nível das atividades intelectuais da escola. Ao longo do tempo essa idéia prevaleceu e chegamos aos dias atuais tendo que enfrentar uma profunda discriminação da EF ainda tida como inferior às demais disciplinas dos currículos escolares.

Mas apesar das resistências, Rui Barbosa, em 12 de setembro de 1882, no Projeto n. 224, “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, profere um Parecer, dando um grande destaque à EF. Conforme Barbosa, citado por Betti (1991), foi recomendada a instituição de uma seção especial de ginástica na escola normal, a extensão da obrigatoriedade da ginástica a ambos os sexos, na formação de professores, nas escolas primárias, nos programas escolares, bem como a equiparação em categoria e autoridade, de seus professores aos de todas as outras disciplinas.

No entanto, a implantação da EF, de fato, ficou restrita ao Rio de Janeiro (capital da República). Somente a partir da década de 1920 que vários estados começaram a incluir a EF nas suas reformas educacionais (Betti, 1991). Isso demonstra os preconceitos e baixo *status* conferidos à disciplina desde o seu início, quando ela estava prevista em Lei, mas não se desenvolvia no âmbito das escolas.

O Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial aos que vieram a defender a presença da EF no sistema escolar brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Ressaltando que, de acordo com os princípios higienistas, a EF começou a esboçar o desenvolvimento do “corpo objeto”. A preocupação exacerbada com os aspectos físicos e biológicos propiciou uma visão de corpo totalmente desprovida de sentimentos.

No início da segunda década do século XX, a concepção higienista foi incorporada pela concepção militarista e a EF se vinculou às normas das instituições militares. E para quem já vinha desenvolvendo a aptidão física dos alunos não foi difícil

incorporar os princípios da doutrina militar que tinham como finalidade selecionar, excluir e discriminar.

Gradativamente a EF vai se distanciando das questões relativas à higiene e agregando à preocupação com o processo de eugeniação mais dois novos papéis. Um deles, a defesa da nação frente aos perigos internos (Intentona Comunista que poderia desestruturar a ordem política e econômica) e também frente aos perigos externos (iminência de eclosão da segunda Guerra Mundial); e o outro papel, preparação da força de trabalho fisicamente adestrada e capacitada, para assegurar o processo de industrialização conforme podemos perceber no texto da Lei Constitucional n. 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, citado por Castellani Filho (1988, p. 80):

Artigo 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, período de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação... (grifo nosso).

Neste momento estavam sendo lançadas as bases da transição da sociedade rural e agrária para a sociedade urbana e industrial e o estabelecimento do Estado Novo. Em meio a essa transição surge o movimento escolanovista apresentando novas idéias em educação, tentando promover o deslocamento do modelo de escola tradicional, em que o aluno se limitava a assimilar o que o professor transmitia, para uma pedagogia nova em que o centro das ações passa a ser o aluno, visando seu desenvolvimento integral. Consta dessa época uma série de medidas na área educacional. Primeiramente, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) e em seguida promoveram-se várias reformas reestruturando o ensino brasileiro.

A primeira foi a Reforma Campos, implantada pelo ministro Francisco Luis da Silva Campos, que efetuou mudanças no ensino secundário¹³, comercial¹⁴ e superior, priorizando dessa forma o ensino destinado às elites e deixando à margem das reformas os ensinos primário, normal e profissionalizante, destinados às classes menos favorecidas economicamente. Conforme Betti (1991), os “exercícios de Educação Física” eram obrigatórios para o ensino secundário e por meio do Decreto n. 21.241 estava prevista a “designação de inspetores especializados para a orientação do ensino de Música e dos exercícios de Educação Física”. Na reforma do ensino comercial não havia menção à EF.

Sob a administração do ministro Gustavo Capanema (1934) as reformas enfatizaram mais ainda o ensino secundário, mas incentivava também o ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas, reforçando a oposição entre trabalho manual e intelectual. Em meio a Reforma Capanema a EF teve destaque, e em 1937, pela primeira vez na história do país, uma constituição fazia referência direta à Educação Física. Por meio do artigo 131 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, já citado anteriormente, ficou determinada a obrigatoriedade da disciplina, concebida de acordo com Betti (1991, p. 70), “como uma ‘prática educativa’, e não disciplina como as demais, sendo sempre tratada em separado nos textos legais, ao lado da educação musical ou canto orfeônico”. O autor ainda ressalta que:

A concepção segregativa da EF no currículo escolar levou o diretor do Departamento Nacional de Educação (DNE) a manifestar, em 1938, a recomendação de que os professores de Educação Física, ‘disciplina em nada inferior às outras’, deveriam merecer ‘tratamento idêntico ao dispensado aos seus colegas de outras disciplinas, já que lhes assistem e cabem os mesmos direitos e deveres’(p. 70).

Mas apesar disso, conforme Cantarino Filho, citado por Betti (1991, p. 70), o diretor da Divisão de Educação Física (DEF), não considerou a EF como uma disciplina, “pois ela não constituía ‘objeto de ensino’, era um ‘assunto à parte’, afirmando ainda que os professores de Educação Física ‘nenhuma relação de dependência têm com os graus ou ramos de ensino em cujos estabelecimentos exercem suas funções’”.

¹³ Equivalente hoje ao ensino de 5ª. à 8ª. série do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

¹⁴ Tinha como finalidade formar profissionais para o comércio e para os negócios públicos e privados.

Em meio a essas reformas, que apresentavam diretrizes ideológicas norteadoras de uma política educacional que visava a exaltação da nacionalidade, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional, passamos a assistir a ênfase de duas “matérias” que deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na conotação almejada: a Educação Física e a Educação Moral e Cívica (Castellani Filho, 1988). Neste contexto o ensino cívico seria necessário em todos os graus e modalidades de ensino e a EF foi considerada obrigatória nos cursos primário e secundário, e facultativa nos cursos superiores. Tal interesse se manifestou especialmente no ensino secundário (que abrangia a faixa etária que correspondia à adolescência), visto que esse era o período de vida considerado como o mais propício para a inculcação de valores morais e cívicos.

Dessa forma, concomitantemente à “militarização do espiritual” denominada por Alcir Lenharo, citado por Castellani Filho (1988, p. 85), ocorreu a

‘militarização do corpo’ que se dava em três patamares, quais sejam, o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho.

Fica evidente que a segurança e a defesa da pátria necessitava da colaboração civil que deveria ser alcançada por meio da EF. Este pensamento estava tão convencionado que se por ventura existissem alunos cujo estado de saúde impedisse a frequência às aulas de EF, suas matrículas nos estabelecimentos de ensino secundário seriam proibidas¹⁵. E esta orientação de desenvolver o patriotismo e o nacionalismo nos estudantes balizou a promulgação do Decreto-Lei n. 2.072/1940, citado por Betti (1991, p. 67), que dispunha sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude no sentido de

[...] promover, dentro ou fora das escolas, a educação cívica, moral e física da juventude, assim como da infância em idade escolar, com o objetivo de contribuir para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino, bem cumprir os seus deveres para com a pátria.

¹⁵ Conforme Decreto n. 21.241 (artigo 27, letra b) e no item 10 da Portaria n. 13 e 16 de fevereiro de 1938.

Evidencia-se dessa forma, que a EF neste período não foi objeto de interesse teórico. Ela foi, principalmente, considerada útil ao Estado pelo seu caráter militarizado, disciplinador, com baixo nível de reflexão teórica, e voltado quase que exclusivamente para o físico. Características que se contrapunham às idéias da Escola Nova, de caráter mais científico e com a proposta de desenvolvimento integral do aluno. Mas, conforme Castellani Filho (1988), se por um lado se impunha a disciplina moral e o adestramento físico da juventude em “defesa da nação”, por outro lado, de forma complementar, a EF era condicionada ao cumprimento dos deveres para com o desenvolvimento econômico.

Esse condicionamento foi traduzido por meio do princípio da responsabilidade do Estado para com o ensino profissional, expresso no artigo 129 da Constituição de 1937. O Brasil se encontrava em pleno processo de industrialização necessitando de mão-de-obra especializada em um momento que precisava garantir o crescimento do setor industrial e o acesso da população aos produtos não produzidos no país. Produtos que eram supridos por meio das importações, mas que naquele momento, devido à eclosão da Segunda Guerra Mundial, tiveram a comercialização alterada, portanto devendo ser produzidos internamente.

Em meio a todo esse autoritarismo presente nos documentos que definiram a relevância da EF o Estado Novo chega ao fim. Em substituição à Constituição de 1937, é elaborada a nova Carta Magna (1946) com vistas à construção de uma constituição de inspiração liberal-democrática. No campo educacional, a Constituição de 1946 trouxe de volta a influência dos educadores ligados ao movimento Escola Nova, agora acompanhados pelos educadores da nova geração, dando continuidade à luta iniciada na década de 1930, mas, que foi abafada pelo regime ditatorial do Estado Novo. E da mesma forma como ocorreu no plano sócio-econômico em que houve a continuidade do poder nas mãos dos que já o detinham, tal fato também se repetiu no plano educacional. A educação escolar se manteve reproduzindo as relações sociais vigentes, mas, segundo Romanelli, citada por Betti (1991, p. 90), prevaleceu o modelo antigo, “mantendo o descompasso entre o sistema educacional e a modernização pela qual passava a sociedade brasileira”.

As questões epistemológicas da EF também passaram por discussões durante este período. Na década de 1950, foi promovido pelo Departamento de Educação Física do governo federal um concurso para estabelecer um “Método Nacional” de EF cujo tema era

“Bases Científicas da Educação Física”. Um grupo de estudiosos questionava o conceito anátomo-fisiológico, propondo a sua substituição pelo conceito bio-sócio-filosófico da Educação Física. Parte das ciências ligadas à Educação passou a discorrer sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e biológicos da EF, criticando o Método Francês¹⁶ por este não distinguir os diferentes estágios de desenvolvimento mental dos participantes, estabelecendo os mesmos objetivos tanto para uma criança quanto para um adulto. A proposta fundamentada em conceitos bio-sócio-filosóficos venceu e embora a prática baseada em concepções militaristas permanecesse sem alterações significativas, a proposta provocou novas formas de pensamento, que foram modificando aos poucos a prática e a postura do professor de EF. Postura que atingiu seu auge na década de 1960, passando a ser reprimida pela ditadura militar, que abafava qualquer tentativa de se estabelecer um corpo capaz de pensar.

Paralelamente a este período, conforme apontam Castellani Filho (1988), Betti (1991) e o Coletivo de Autores (1992), houve um amplo debate acerca da Educação que culminou em 20 de dezembro de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 que incluía de forma obrigatória a EF nos cursos primário e médio. E a partir deste período o esporte surge como uma perspectiva de conteúdo a ser adotado na EF escolar. Ele passa a ser estimulado em contraposição aos métodos ginásticos tradicionais.

A Educação Física, nos anos 1960, manteve sua presença evidenciada na LDBEN, servindo aos mesmos papéis que vinha desempenhando nas últimas décadas, ou seja, formação de um corpo produtivo que se submetesse à lógica do trabalho. Em meio a essa necessidade do corpo produtivo pautado no rendimento, surge a tendência tecnicista. Esta se explicitava através da associação do sistema educacional à qualificação profissional, por meio da formação técnico-profissionalizante, respaldada por uma educação geradora de posturas acríticas.

A EF que deveria zelar pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho teve seu caráter instrumental evidenciado no Decreto n. 69.450/71 citado por Castellani Filho (1988, p.107), que se refere a ela como sendo

¹⁶ Método de ginástica adotado no país, de forte influência militar e que visava desenvolver e aprimorar as qualidades físicas, psicológicas, sociais e ainda alcançar a saúde, o prolongamento da vida e, em consequência disso, o “melhoramento da espécie humana” (Soares, 2004).

atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve, e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional.

Nesse contexto, a EF passa a desempenhar dois papéis: o primeiro era promover o desporto de alto nível capaz de trazer medalhas olímpicas para o país visto que a ideologia da concepção tecnicista era a proposta de um “Brasil Grande”; e o segundo, seria “canalizar as energias” dos operários através do desporto.

Esse desporto de alto nível tinha como objetivo atuar amenizando críticas internas e refreando possíveis movimentos sociais, deixando transparecer um clima de desenvolvimento e calma. Buscavam no desporto o “analgésico” para a população através do entretenimento. O que pode ser ilustrado com os trechos de Souza, publicados pela Revista Brasileira de Educação Física – MEC – em 1974, citados por Guiraldelli Jr. (1988, p. 32):

Se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo do desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso, e não no bar, nas esquinas. [...] Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional. Se na escola aplicarmos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportarem os desajustes familiares.

No espaço escolar, até a promulgação da Lei n. 4.024/61, a EF teve sua obrigatoriedade apenas no ensino primário e médio. Nessa época não se cogitava a sua obrigatoriedade no ensino superior, apesar do Conselho Federal de Educação (CFE) reconhecer através de um Parecer o valor dos exercícios físicos em qualquer idade, mas entender que a obrigatoriedade se ajustava melhor na formação do adolescente. Segundo o CFE, apesar de não ser obrigatória a EF no Ensino Superior nada impedia que fossem desenvolvidas modalidades de exercícios físicos no mesmo. Alguns anos mais tarde a Lei n. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) parecia concordar com o Parecer do CFE e incitava o estímulo às atividades desportivas por parte das instituições superiores. No

entanto, passados apenas cinco meses o Decreto-Lei n. 705/69 estende a obrigatoriedade da EF a todos os níveis de escolarização.

Mais uma vez o Estado lança mão da EF para a defesa de seus interesses, tentando através do esporte, conteúdo predominante das aulas, esvaziar as tentativas de articulação política dos estudantes. Esses, organizados, formavam a União Nacional dos Estudantes (Une), que representava uma grande resistência às intenções anti-democráticas do Estado. E de acordo com Castellani Filho (1988, p. 122),

a inclusão compulsória da Educação Física no ensino superior, veio a atender à uma ação engendrada pelos ‘arquitetos’ da ordem política vigente, no sentido de aparar possíveis arestas – no campo educacional – que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto da sociedade em construção.

Essa prática obrigatória da Educação Física Tecnicista nas escolas em todos os níveis de ensino visava à uniformização dos movimentos corporais independente das diferenças individuais. Ela era altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta rígida e totalmente programada em detalhes. A aprendizagem não era vista como algo que dependesse da historicidade natural do ser humano, e sim como algo que dependesse exclusivamente de técnicas. O professor não era valorizado e se limitava a ser especialista na aplicação de técnicas. Ao aluno cabia apenas receber os conteúdos colocados pelo professor e reagir aos estímulos que correspondiam às respostas esperadas pela escola, sem levar em consideração seus interesses, limitações e possíveis questionamentos. As novas relações entre professor e aluno,

passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Qualquer aluno que porventura variasse algum movimento era advertido e corrigido, para que todos executassem de forma “perfeita” o mesmo movimento. Os atos dos alunos eram treinados para que pudessem chegar a automatização eficiente. A

disciplina imposta ao grupo de alunos buscava ritmar o trabalho e manter a organização. O professor adotava uma pedagogia vinculada à organização que precisava demonstrar eficiência. Para isso, utilizava-se das últimas informações sobre as melhores formas de treinamento. Nessa prática que privilegiava a técnica desportiva, o sucesso era premiado e o insucesso promovia a eliminação, ou seja, a exclusão dos alunos, como acontece nos dias atuais.

Dessa forma, a EF manteve sua ênfase na aptidão física, tendo o esporte como o principal conteúdo. A iniciação esportiva a partir da 5ª. série do Ensino Fundamental se tornou um dos eixos fundamentais do ensino. Buscava-se a descoberta de novos talentos esportivos que viessem a representar o país em competições internacionais. Acreditava-se na época que, com o esporte de alto rendimento, o Brasil seria uma nação formadora de atletas olímpicos.

Nesse período, conforme os PCN (1998, p. 21-22) as diretrizes políticas para a EF foram norteadas pelo “modelo piramidal”, no qual

a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam a base da pirâmide; a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa, o segundo nível da pirâmide. Este se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 1980, os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados. O Brasil não se transformou na nação olímpica almejada e a competição esportiva não aumentou significativamente o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se uma crise de identidade da EF que desencadeou mudanças expressivas nas políticas educacionais. A EF escolar até então voltada para o ensino de 5ª. à 8ª. série, passou a priorizar o ensino de 1ª. à 4ª. série e também a pré-escola, com o objetivo do desenvolvimento psicomotor do aluno (PCN, 1998).

Este envolvimento da EF com o desenvolvimento da criança nos seus aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor caracterizava o movimento da psicomotricidade, que surgiu a partir da década de 1970 em contraposição à concepção tecnicista. Na abordagem

psicomotora a EF era considerada apenas como um meio para ensinar as outras disciplinas, ela não tinha um conteúdo próprio, se constituindo como um conjunto de meios para reabilitação, readaptação e integração dos alunos.

E a partir deste período surgiram outros movimentos “renovadores” da EF, que criticaram e tentaram superar o tecnicismo educacional existente. Dentre eles podemos citar as teorias: Humanista (Vitor Marinho de Oliveira, 1985), Desenvolvimentista (Go Tani, 1988) e Construtivista (João Batista Freire, 1989). Nessas, objetivos mais amplos foram elencados em detrimento daqueles voltados apenas para a formação do físico, tais como: a valorização de conteúdos diversificados (não se limitando aos esportes) e pressupostos pedagógicos humanos sem priorizar o adestramento (PCN, 1997). Todas se apresentavam como contrárias ao tecnicismo presente no esporte de alto rendimento, mas não consideravam as questões sócio-políticas, entendendo o aluno como um ser isolado da sociedade.

Gradativamente, EF e sociedade começaram a ser discutidas sob influência de teorias críticas da educação, e isso propiciou o surgimento na área da disciplina, de outras teorias, dentre elas podemos citar a Crítico Emancipatória (Elenor Kunz, 1991) e a Crítico Superadora (Coletivo de Autores, 1992). Teorias que se constituem como questionadoras do papel e da dimensão política da EF. Dessa forma mudou-se o enfoque no que dizia respeito à natureza, objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos da EF. Ampliou-se a visão de área biológica, reavaliou-se e enfatizou-se as dimensões sociais, cognitivas e afetivas passando a conceber o aluno como ser integral.

Em meio a esse período de crise da EF, ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que estabelece em seu artigo 26, parágrafo 3º.,

A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A obrigatoriedade da EF em todos os níveis de ensino determinada pela antiga LDB foi reduzida à Educação Básica na Lei n. 9.394/96. A EF deixa de ser obrigatória no Ensino Superior e passa a ser facultativa nos cursos noturnos. De certa forma houve

avanços no que diz respeito à inserção da EF na educação infantil, mas no que diz respeito aos cursos noturnos, de acordo com o Parecer n. 05/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Certamente, à escola caberá decidir se deseja oferecer Educação Física em cursos que funcionam em horário noturno. E, ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não frequentar tais atividades, se esta for a sua vontade.

Mediante isso a EF será componente curricular no noturno se a escola quiser e o aluno eventualmente participará se desejar. No Ensino Superior a EF foi excluída dos currículos, pois no momento ela já não era tida como necessária. Ela só foi introduzida no Ensino Superior – através da reforma universitária promovida pelo regime militar em 1968 – com o objetivo de desmobilizar politicamente os estudantes.

Posteriormente, em 1º. de dezembro de 2003, a Lei n. 10.793, altera a redação da LDB, tornando a EF facultativa a vários outros segmentos de alunos e não somente aos alunos dos cursos noturnos como podemos contatar no texto da versão final do Artigo 26, parágrafo 3º.:

A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

Presenciamos então, a normatização da dispensa de alunos por motivos variados. E essa situação não deixa de ser interessante, pois corroborando com Santin (1998, p. 67),

a Educação Física é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram exatamente que esses dispensados são os que mais

necessitam da atenção do educador. Mas, como, para alguns Educação Física é sinônimo de determinado perfil físico, de desempenhos atléticos, parece ser norma a dispensa [...] Note-se, ainda, que em nenhum curso alguém é dispensado de história, de gramática ou de línguas, porque tem problemas de aprendizagem.

Essa situação serve para confirmar mais uma vez a herança que a EF carrega desde o seu surgimento em nosso país. Herança que faz com que as determinações acerca dos seus conteúdos e assuntos, sejam sempre definidas por diferentes instituições que não a escola. Prova disso é o Decreto-Lei n. 1.044/69, presente no Artigo 26, parágrafo 3º., e que dispõe sobre “tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções¹⁷”. Esse decreto foi expedido pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica, no ano de 1969, e por incrível que pareça volta a vigorar trinta e quatro anos após sua publicação (Lei n. 10.793/03), fazendo retroceder o que já havia sido garantido pela Lei n. 9.394/96. Vale ressaltar que ações desse tipo acabam por afastar e excluir uma considerável parcela de alunos da possibilidade de vivenciar as atividades propostas pela disciplina. Alunos que, de acordo com Santin (1998), talvez sejam os que mais necessitam da EF.

Além destas ações que acabam por afastar os alunos com deficiência das aulas da disciplina, os currículos dos cursos de formação para a área da EF também vêm sendo objeto de um amplo processo de discussão e críticas. Constatamos que até a década de 1960 vigorou o modelo curricular instituído pelo Decreto n. 1.212 de 1939 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil/RJ. Em 1969, o CFE instituiu a legislação para os cursos que formavam profissionais na área da EF e por meio do Parecer n. 849/1969 e da Resolução n. 69/1969 foi fixado o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos de graduação na área. Mediante o Parecer n. 672/1969 foram definidas as disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica.

Esse modelo curricular se destinava tanto à formação do professor de EF com licenciatura plena, quanto à formação do técnico desportivo¹⁸. A legislação citada

¹⁷ “São merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, determinados distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: incapacidade relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares” (Decreto-Lei n. 1.044/69).

¹⁸ Habilitação obtida simultaneamente à licenciatura plena, mediante o acréscimo de mais duas disciplinas desportivas.

evidenciou a influência dos conhecimentos da ciência biológica e resultou na instalação do tecnicismo, vinculado aos interesses do regime militar. Não foi necessário muito tempo para que começassem a surgir inúmeras críticas a essa proposta curricular. A comunidade acadêmica da área da EF se mobilizou e em meio a um processo de debates e proposições encaminhou um anteprojeto ao CFE, propondo a superação da concepção de currículo mínimo em favor

da autonomia e da flexibilidade para que cada Instituição de Ensino Superior pudesse elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (Parecer n. 215/87).

O processo de debates e proposições culminou em 1987, com a aprovação do Parecer n. 215/87 e da Resolução n. 03/87 que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação em EF, proporcionando uma outra maneira de ver a formação de professores. A Resolução n. 03/87 significou um avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior na elaboração do seu próprio currículo, de acordo com as características regionais, os interesses e as necessidades locais.

A nova legislação, tendo em vista a esportivização iniciada na década de 1970 e a criação das academias de atividade física, previu a criação de outras áreas de atuação para o profissional de EF que não fosse exclusivamente a área escolar. De acordo com essa perspectiva criou-se o curso de bacharelado, para além da licenciatura plena, visto como uma área de conhecimento específico tendo como campo de atuação as academias, os clubes, as clínicas, entre outros.

Ressaltamos ainda, que essa legislação possibilitou, de acordo com Cidade e Freitas (2002), que a Educação Física Adaptada fosse contemplada nos cursos de graduação. A Resolução n. 03/87 previa a atuação do professor de EF junto ao aluno com deficiência. A nosso ver, o fato do entendimento dessa necessidade ter acontecido tão tardiamente é um dos motivos pelos quais muitos professores de EF que hoje atuam em escolas, não terem recebido durante sua formação conteúdos referentes a esse tipo de alunos.

Percebe-se dessa forma que essa organização curricular aberta e flexível pôs termo ao modelo baseado em currículo mínimo de matérias obrigatórias, antecipando os anseios explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9.394/96, que assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos.

A partir da vigência da nova LDBEN, foi desencadeado um amplo processo de reestruturação da organização curricular dos cursos superiores das diversas áreas, tendo como justificativa o fim da excessiva rigidez dos mesmos, que impedia as instituições de organizarem suas atividades de ensino com autonomia. A área da EF decidiu preservar as linhas gerais da Resolução n. 03/87, acatando contribuições enviadas por Instituições de Ensino Superior que após uma série de críticas e reformulações decorrentes de reuniões realizadas em diversas localidades do país, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação uma nova versão da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação na área da EF.

E no ano de 2004, a Resolução n. 7/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de EF, em nível superior de graduação plena, que no seu Artigo 4º. prevê:

O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Parágrafo 1º. – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Parágrafo 2º. – O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

A Resolução explicitada acima prevê a formação do profissional de EF para outras áreas de atuação que não seja unicamente a docência, porém esse tipo de formação não se

refere ao bacharelado, previsto nas Diretrizes Curriculares anteriores e extinto por meio da Resolução CNE/CES n. 01/2002, que define no seu Artigo 62, que todas as licenciaturas serão sempre cursos de graduação plena inexistindo a figura da licenciatura curta.

Dessa forma foi abolida a formação do tipo bacharel em EF, mas foi mantida a preocupação com as questões relativas às pessoas com deficiência, conforme podemos constatar no Artigo 7º., Parágrafo 4º.:

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, [...] às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordados no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Pensando nas necessidades desses alunos, nos ateremos a partir deste momento, à organização e análise dos dados da pesquisa de campo, para entendermos melhor a realidade da disciplina EF hoje, bem como a participação dos alunos com deficiência durante as aulas, em algumas escolas da rede estadual de Goiás caracterizadas como inclusivas.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS

Este capítulo está organizado em dois momentos: no primeiro descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa; e, no segundo, apresentamos a análise dos dados que foram organizados em categorias de codificação, a saber: concepção de inclusão da escola, formação do professor de EF, organização do trabalho pedagógico do professor de EF, valorização da disciplina EF, relações interpessoais do aluno com deficiência e concepção de inclusão do professor de EF.

3.1. Caminho metodológico percorrido

A construção deste estudo fundamentou-se, inicialmente, na observação das aulas de EF em nove das 38 escolas inclusivas da rede estadual que compõem a Subsecretaria Metropolitana de Ensino (Sume). Para se chegar ao número de escolas a serem investigadas, definimos que seria escolhida uma escola de cada uma das nove micro-regiões¹⁹ em que é subdividida a Subsecretaria. A escolha de cada uma das escolas recaiu sobre a que apresentava a maior diversidade de deficiências entre os alunos no ensino de 5ª a 8ª séries do período diurno. Quanto ao número de aulas a serem observadas decidimos pela observação de duas aulas, de cinquenta minutos, em cada turma que tivesse alunos com deficiência, atingindo, dessa forma, o total de dezessete turmas nas nove escolas escolhidas. E, como geralmente apenas um professor consegue suprir a carga horária da disciplina, nove professores de EF participaram do estudo, sendo observados, entrevistados e questionados. Para resguardar a identidade desses professores, bem como das escolas envolvidas, todos foram designados pelas letras do alfabeto que vão de a até i. Para as escolas foram utilizadas as letras maiúsculas e para os professores as letras minúsculas e embora tenham participado da pesquisa profissionais (diretor, professor, coordenador e demais profissionais) dos dois gêneros, todos foram denominados pelo gênero masculino.

Ao iniciarmos as observações, assumimos a posição de observador participante na qual para Lüdke e André (1986, p. 29),

¹⁹ Micro-regiões que compõem a Sume: Região Central, Região Leste, Região Mandanha, Região Noroeste, Região Norte, Região Oeste, Região Sudoeste, Região Sul e Região Vale do Meia Ponte.

a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Tais observações, feitas diretamente no espaço onde se realizavam as aulas²⁰ e em sala de aula, se constituíram como o principal suporte de nossa investigação, tendo como resultado final trinta e quatro relatórios. Estes, juntamente com as gravações das nove entrevistas semi-estruturadas e os nove questionários-perfil feitos com os professores de EF, a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como os contatos iniciais e as conversas informais com outros profissionais das unidades escolares, nos possibilitaram a construção de conceitos a respeito de inclusão e das aulas de EF nas escolas envolvidas.

A abordagem escolhida para essa pesquisa foi a qualitativa do tipo etnográfica. Qualitativa porque de acordo com André (1995, p. 17),

...se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Ou seja, buscamos a descoberta e a interpretação ao invés da constatação e mensuração. Assumindo, portanto uma postura como pesquisadora. E etnográfica por apresentar várias características que de acordo com a autora citada, estão associadas a esse tipo de pesquisa. Dentre elas destacamos:

- a) As técnicas utilizadas que são: a observação participante, em que o pesquisador interage com a situação, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ibidem, p. 28); a entrevista que possibilita aprofundar questões e esclarecer situações observadas; e a análise de documentos que pode contextualizar, explicitar e completar informações advindas de outras fontes.

²⁰ Denominamos “espaço onde realizavam as aulas” e não “quadra esportiva” para especificar o local onde se desenvolviam as aulas de EF, devido ao fato de algumas escolas não possuírem quadras de esporte nas suas dependências físicas.

- b) O pesquisador como o principal instrumento na coleta e análise dos dados.
- c) A ênfase no processo e não no resultado final.
- d) A preocupação com o significado, ou seja, a apreensão da visão pessoal dos participantes.
- e) A pesquisa envolvendo um trabalho de campo, ou seja, as situações são observadas em ambiente natural.
- f) A descrição e a indução como fundamentais para a reconstrução dos dados em forma de palavras ou transcrições.
- g) E a tentativa de formular hipóteses, conceitos e teorias ao invés da sua testagem.

Tendo clareza de todas essas características da abordagem etnográfica decidimos pela sua aplicação ao estudo de caso múltiplo, com a finalidade de entendermos um caso particular, as aulas de EF, levando em consideração o seu contexto e a sua complexidade. Optamos pela investigação em várias escolas porque não nos satisfazia formular conceitos a respeito da EF em apenas uma escola. Tínhamos a necessidade de uma visão mais abrangente acerca da forma como a disciplina está sendo desenvolvida. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.97), “Os estudos de caso múltiplos assumem uma grande variedade de formas [...] se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade da generalização”.

Assim intencionados, decidimos pelo estudo das aulas de EF nas nove escolas estaduais da Sume, atendendo ao princípio dos referidos autores em que “a principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes” (ibidem, p. 97). E para a nossa pesquisa a variedade de ambientes se constituiu nas nove escolas. Delimitamos a disciplina EF nos apoiando na afirmação dos mesmos autores de que pela necessidade de controlar a investigação, o investigador qualitativo delimita a matéria de estudo, mas permanece na tentativa de considerar esta parte delimitada com o todo.

3.2. Organização e análise dos dados

Para conhecer o perfil acadêmico e profissional dos nove professores de EF envolvidos na pesquisa foi organizado um questionário de questões fechadas (Anexo 2). Tal instrumento passou por um teste com a finalidade de constatar a sua aplicabilidade. Lakatos e Marconi (2001) consideram o teste de suma importância para evidenciar elementos relevantes como: a fidedignidade – se é possível obter os mesmos resultados; a validade – se os dados obtidos através do questionário são realmente necessários à pesquisa e a operacionalidade – se o vocabulário é acessível às pessoas que irão respondê-lo.

Após o recolhimento do questionário, através da sua análise constatamos que a amostra de nove professores, composta por dois homens e sete mulheres, apresentava uma faixa etária que variava entre os vinte e três e os cinquenta e um anos de idade.

Dos nove professores, sete se graduaram em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e dois pela Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 1980 e 2006 (um dos professores estava concluindo o curso no final do 1º. Semestre de 2006). Sete desses professores tiveram durante a graduação alguma disciplina que abordasse a Educação Física para a diversidade. Dos dois professores que não as tiveram um concluiu a graduação no ano de 1980 e o outro em 1997. Apenas dois professores atingiram o nível de Pós-graduação, ambos em Especialização.

Quanto ao vínculo à Secretaria Estadual de Educação, sete professores são efetivos e dois são contratados temporariamente, com o tempo de serviço variando de cinco meses a vinte e quatro anos e meio. A maioria dos professores, seis, apresenta uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais, dois professores com jornada de trinta horas e apenas um professor com jornada de vinte horas. O número de turmas atendidas por cada professor varia de seis a vinte e cinco. Apenas três professores atuam somente na segunda fase do Ensino Fundamental. Os outros seis atuam também na primeira fase do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Somente um dos professores estende suas atividades docentes a outro local de trabalho. Seis deles em algum momento da sua carreira já lecionou em rede privada (cinco) ou na Secretaria Municipal de Educação (um).

No que diz respeito às condições de trabalho na própria escola, sete professores as classificaram como regulares e dois professores as definiram como boas. As justificativas que motivaram essa classificação são bastante diversificadas, variando de algumas

situações pontuais à outras quase unânimes. Um ou outro professor reclama das turmas com elevado número de alunos, da falta de autonomia do professor, da jornada de trabalho desgastante, falta de planejamento e de organização da escola, despreparo dos coordenadores e falta de apoio à EF. Mas a maioria deles (cinco) reclama da falta de material e de local adequado para o desenvolvimento das aulas.

Quanto ao local adequado, ressaltamos que a estrutura física das escolas investigadas é bastante precária. Das nove escolas pesquisadas, apenas cinco possuem quadras de esporte em condições de uso (todas descobertas). Uma escola tem quadra esportiva, mas esta se apresenta em condição de abandono e as outras três escolas possuem apenas o espaço que faz parte do pátio da escola. Fato que leva os professores de EF a desenvolverem suas aulas em locais improvisados tais como: espaço gramado em uma escola, espaço cimentado em outra e espaço coberto que dá acesso aos banheiros e bebedouros em duas outras escolas investigadas. E a improvisação, na maioria das vezes, não se restringiu ao espaço físico. Presenciamos a utilização de vários tipos de materiais alternativos em substituição a materiais necessários ao desenvolvimento das atividades, tais como: pedras simulando cones, tijolos simulando peso, cabo de vassoura simulando dardo, aro de mangueira simulando cesta de basquete, etc., além da falta de bolas, consideradas como o material mais utilizado e acessível para as aulas de EF.

Vale ressaltar que tal situação às vezes serve de motivo para crítica até mesmo dos próprios alunos. Durante as observações na Escola E, após o pedido do professor de EF para que um aluno ficasse parado segurando um aro de mangueira com os braços estendidos em uma das extremidades do local demarcado para o jogo de basquete, a fim de simular uma cesta, este olhou para mim e disse: *“como é que é escola de pobre”*.

As reclamações quanto à falta de local e material adequado às aulas de EF não se restringiram apenas aos cinco professores citados na análise do questionário. Durante as entrevistas mais dois professores reclamaram das condições de trabalho. Um deles reclamou da falta de estrutura física de forma geral, e o outro, reclamou das condições específicas da disciplina EF. Ou seja, dos nove professores que fizeram parte da pesquisa sete consideram suas condições de trabalho insatisfatórias no que diz respeito a local e material apropriado para as aulas. Nesse sentido constatamos a contradição entre o que diz

a lei e o encontrado nas escolas. De acordo com PNE a infra-estrutura física das escolas deve ser assegurada,

desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artísticas culturais, esportivas, recreativas e adequação de equipamentos (BRASIL, MEC, 2000, p. 24).

O fato de sete entre os nove professores de EF reclamarem da falta de estrutura física e de material adequado nos faz inferir que a infra-estrutura física da maioria das escolas investigadas não foi assegurada, conforme determina o PNE. Isso nos permite constatar o distanciamento existente entre o que é previsto em lei e o que é realmente praticado de fato. Mas, apesar de tudo isso foi possível procedermos à observação das aulas que se constituíram em um espaço de estudo e descobertas. A observação teve como objetivo a análise da participação dos alunos com deficiência nas aulas da disciplina e também a análise da atuação dos professores junto a esses alunos.

As observações foram feitas sem categorias pré-estabelecidas, nos meses de maio e junho de 2006, procurando captar ao máximo tudo que se passava durante as aulas, tais como, atividades propostas, interferências do professor, atitudes dos alunos e diálogos. O recurso utilizado para registro das observações foi o diário de campo.

Concomitantemente à observação das aulas, de acordo com as oportunidades de tempo que surgiam e a presença de algum profissional da escola que pudesse nos disponibilizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), na maioria das vezes somente o diretor, procedemos à análise do documento, o que nos ajudou a inferir a concepção de inclusão da escola, o modo de construção do projeto, bem como o nível de participação na elaboração do documento pela maioria dos profissionais da unidade escolar.

Em fase posterior à observação das aulas e análise dos projetos, foram feitas as entrevistas com os professores. Para realizá-las, foi construído um roteiro (Anexo 3) com base nas questões a serem investigadas, para através delas, captar ao máximo a fala dos professores garantindo um espaço de liberdade para eles se posicionarem acerca da inclusão, da importância da EF, bem como de suas necessidades e dificuldades. Questões

consideradas importantes para a pesquisa e que não ficaram explícitas durante a observação das aulas.

3.2.1 – Categorias de codificação

A partir desta fase de recolha, os dados foram organizados de acordo com as temáticas em comum, estabelecendo assim algumas categorias de codificação, entendidas como “um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 221), com o intuito de proceder à análise dos mesmos. Essas categorias de codificação, organizadas a partir das informações recolhidas durante a investigação foram as seguintes:

- concepção de inclusão da escola;
- formação do professor de Educação Física;
- organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física;
- valorização da disciplina Educação Física.
- relações interpessoais do aluno com deficiência;
- concepção de inclusão do professor de Educação Física;

Vale ressaltar que essa organização dos dados em categorias de codificação, só tem sentido para efeito de uma melhor compreensão da situação. No dia a dia da sala de aula ou da escola esses tópicos não aparecem isolados uns dos outros, eles fazem parte de um contexto geral que objetivamos desvendar com as discussões a seguir:

a) Concepção de inclusão da escola

As americanas Schaffner & Buswell (1999, p. 70), ao discorrerem sobre os dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz afirmam:

O primeiro e talvez o principal passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Partilhamos do pensamento das autoras e acreditamos que o estabelecimento dessa filosofia deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar. A presença do diretor, do corpo administrativo, dos alunos, dos docentes e dos pais é indispensável para que suas crenças e os seus propósitos sejam discutidos e as metas a serem alcançadas pela escola sejam traçadas. A tomada de decisão das pessoas diretamente envolvidas é importante no sentido de garantir que todos os alunos sejam bem recebidos e apoiados de forma que suas necessidades sejam bem atendidas na sua totalidade e não apenas na área acadêmica.

Vale ressaltar que essa não é uma prática que presenciamos no âmbito da maioria das escolas investigadas. As pessoas que são diretamente influenciadas pelo que se desenvolve no interior das escolas, geralmente não participam da definição do seu papel e nem das tomadas de decisões, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência e aos seus familiares. Isso pode ser comprovado com as afirmações de um professor quando se referia à forma como é elaborado o PPP em sua escola:

A idéia é que seja do coletivo, mas a prática é individual. Então dizem que muitos pensam, mas a gente sabe que na verdade não é assim. [...] Há uma reunião, que acontece no início do ano, recolhe-se as sugestões. Cada professor dá a sua opinião, mas na hora de montar é um que monta. Nas outras escolas um pensa por todos. Eu penso e vejo que a nossa escola está há alguns passos adiante.
(Professor b)

Segundo Stainback; Stainback; Moravec & Jackson, citados por Schaffner & Buswell (1999), nas escolas que apresentam uma proposta inclusiva, existe a participação de toda a comunidade envolvida, nas tomadas de decisões que determinam os procedimentos e práticas da escola. Situação essa que, tendo por base as afirmações da professora citada anteriormente, não pode ser colocada como uma prática comum em nosso

meio. Principalmente no que se refere ao reconhecimento e as atitudes necessárias à efetiva inclusão do aluno com deficiência nas escolas investigadas.

O desconhecimento e a falta de envolvimento de parte dessa comunidade em relação aos alunos com deficiência foram percebidos logo nos primeiros contatos com a escola. Ao iniciarmos o levantamento acerca dos tipos de deficiências apresentados pelos alunos das diversas escolas, solicitávamos as informações ao secretário por acreditarmos que estando ele presente em todos os períodos de funcionamento da escola, este poderia nos dar as informações necessárias. Mas, muitas vezes, quando abordado a respeito dos alunos com deficiência, fazia uma pausa na conversa e chamava outra pessoa, geralmente um “professor de recursos”²¹, fazendo alegações do tipo: “*é ele quem está por dentro da inclusão*” ou “*é ele que entende de inclusão*” e pior ainda “*é ele o responsável pela inclusão*”. A primeira impressão que tivemos era a de que somente algumas pessoas, na escola, estavam envolvidas no processo de inclusão dos alunos.

Essa primeira impressão foi confirmada no segundo contato com algumas das escolas. Ao definir as escolas a serem investigadas, pelo critério já descrito no início deste Capítulo, nos deslocamos às mesmas a fim de conseguirmos a autorização dos diretores para o início do trabalho de campo. Não tivemos nenhum empecilho quanto à obtenção do consentimento, muito ao contrário, a manifestação da maioria dos diretores foi de interesse e satisfação em servir de campo para a pesquisa. O problema encontrado foi de outra ordem. Os tipos de deficiências apontados pelo profissional da escola que estabeleceu conosco o primeiro contato não condiziam com a realidade existente entre os alunos.

Essa situação foi comum em cinco das nove escolas investigadas. Diante da constatação das disparidades entre as informações e a realidade da escola ficamos preocupados e com a dúvida se deveríamos prosseguir com as investigações ou escolher outras escolas a fim de substituir as que apresentaram as disparidades. Decidimos pela primeira opção por acreditarmos que a escolha de novas escolas poderia nos remeter à mesma situação. Poderíamos nos deparar com outras escolas nas quais as informações também poderiam estar equivocadas.

No que diz respeito à pesquisa iniciada, essa situação não trouxe transtornos, visto que, numa abordagem qualitativa a quantidade de alunos e a variedade de tipos de

²¹ Ver explicação p. 47.

deficiência não influenciam o resultado da pesquisa. Apesar das informações não terem sido condizentes com a realidade existente, as escolas atendiam alunos com deficiência, e para nós isso por si só já era suficiente. Havíamos optado pela diversidade de deficiências simplesmente para termos a oportunidade de vivenciar uma maior variedade de situações numa mesma escola. Mas esse fato nos causou preocupação porque além de demonstrar a falta de envolvimento por parte dos profissionais da escola com o assunto, traz um outro agravante que, por sinal de grande importância, que é o mascaramento dos dados que farão parte das estatísticas referentes à educação. Se pensarmos que a partir desses dados é que serão disponibilizadas as políticas para o atendimento das necessidades desses alunos, a quantidade e os tipos de deficiência influenciam bastante.

Retomando o desconhecimento e a falta de envolvimento da comunidade escolar nas questões relativas à inclusão dos alunos com deficiência, acreditamos que, em parte, tal situação decorre do fato da escola, muitas vezes, não refletir sobre o seu papel social. Afirmamos isso amparados nas falas de alguns dos profissionais que estabeleceram conosco os primeiros contatos, descritos na página anterior, e também nas falas de alguns professores das diversas disciplinas da Escola G, relatadas pelo professor de EF. Segundo ele, tais professores, durante reuniões, assumiam a postura de deixar de lado os alunos com deficiência com as seguintes falas: *“Não! Esse aí? Você deixa ele”*. *“Ele é problema, é deficiente”*. *“É portador de necessidade especial, vamos deixar ele de ladinho, vamos levar ele assim”*. Tais falas, que serão detalhadamente discutidas posteriormente, nos levam a inferir que não existe o mesmo grau de envolvimento com os assuntos referentes à inclusão dos alunos com deficiência por parte dos diversos profissionais da escola. De acordo com Libâneo; Oliveira & Toschi (2003, p. 295) todas as pessoas que trabalham na escola são responsáveis pelos alunos e realizam ações educativas, embora “não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual”. E, se todos são responsáveis pelos alunos, em uma escola denominada inclusiva, o fato de alguns profissionais se recusarem a falar sobre os alunos com deficiência ou demonstrarem descrença quanto ao seu desenvolvimento, nos leva a afirmar que não houve reflexão acerca do papel da escola no que diz respeito à presença desses alunos.

Devido a isso ressaltamos a importância de um documento que ainda não faz parte da cultura escolar, mas, que devidamente elaborado, praticado e vivido poderá sanar alguns

desses problemas. Trata-se do PPP que de acordo com Mantoan (2003, p. 63), se constitui numa “ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade”.

Sua elaboração requer muita reflexão e deve contar com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Tal projeto é definido por Veiga (1998, p. 9), como um convite à reflexão. Uma profunda reflexão sobre

...as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local.

A partir das investigações feitas, percebemos que em muitas das escolas em estudo, essa reflexão proposta pela autora não aconteceu. Nessas escolas, apesar de serem nomeadas de inclusivas, o papel social e os caminhos que devem ser empreendidos por todos, rumo a uma efetiva inclusão de seus alunos, não estão definidos. E, mais, os conflitos, as contradições, as relações competitivas e autoritárias que de acordo com Veiga (1998), poderiam ser rompidas com o PPP, permanecem na rotina do “mando pessoal” e nas relações verticais no interior da escola.

Vilas Boas (1998, p. 183) afirma que:

A construção do projeto político-pedagógico pela equipe escolar pressupõe a existência de autonomia, de modo a se eliminarem relações verticalizadas entre a escola e os dirigentes educacionais e dentro dela própria. Até agora, a inexistência dessa autonomia tem conduzido à realização de trabalho padronizado, repetitivo e mecânico sem levar em conta as expectativas dos diferentes grupos de alunos. [...] O que lhe dá o direito de ter autonomia não é ‘ensinar o que quiser, da maneira como quiser e a quem quiser’, mas o compromisso de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender.

Sem essa construção, o funcionamento da escola fica limitado a projetos e planos isolados de cada profissional ou de cada professor em sua sala de aula. E a busca coletiva pela inclusão de todos, que deveria fazer parte das ações da escola, não se estabelece. A escola permanece descumprindo o seu papel de garantir a aprendizagem a todos os alunos. É devido a esse fato, que afirmamos anteriormente que muitas das escolas investigadas apresentam uma “cultura de inclusão” ainda a ser construída.

Ainda de acordo com Vilas Boas (1998, p. 181),

A adoção da expressão trabalho pedagógico requer que a escola assuma duas posturas. A primeira é a de que o trabalho pertence a quem o concebe, executa e avalia. Não se aceita que alguém planeje o que o outro irá realizar, pois retira-se do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante. A segunda postura decorre da primeira: é a de considerar que as atividades do aluno constituem seu trabalho em cujo planejamento, desenvolvimento e avaliação ele deve se envolver. É nesse contexto que se situa o projeto político-pedagógico, como o processo e o documento dele resultante que refletem as intenções, os esforços e a responsabilidade de toda a equipe.

Dessa forma, o trabalho a ser desenvolvido na escola deve ser aquele em que todos participam desde o momento do planejamento. Um trabalho concebido e executado em parceria com todos os que atuam na escola. E não o trabalho definido pelo diretor ou um por um grupo restrito de profissionais.

Dois exemplos que precisam ser citados e que ilustram bem a situação descrita são os da Escola G, que recebe alunos com deficiência desde o ano de 2000. Um deles aconteceu quando já estávamos chegando ao final das investigações. Naquela ocasião comentei com o professor de EF que gostaria de ver o PPP da escola e ele me disse que desconhecia o documento e que já havia procurado por ele, mas não obteve êxito. Dirigi-me ao coordenador e fiz a solicitação, ele também me disse que o desconhecia, e me encaminhou ao diretor da escola. Este por sua vez, disse que ele estava sendo re-elaborado, mas poderia me repassar a versão do ano anterior. Realmente o documento que me foi entregue estava sendo re-elaborado, ou melhor, rabiscado. Na versão anterior estavam

sendo riscados alguns trechos e acrescentados outros com as alterações que o documento novo deveria conter. Os rabiscos, ou melhor, os ajustes estavam sendo feitos sem a participação da comunidade escolar. Alguns profissionais estavam traçando sozinhos o papel social da escola e a definição das ações a serem empreendidas por todos os outros.

O outro exemplo, também teve o seu desfecho com o professor de EF da Escola G. Durante uma entrevista, quando este falava sobre os preconceitos existentes na própria escola, e que impedem a inclusão dos alunos com deficiência, ele disse que sempre escuta nas reuniões internas, coisas do tipo: “*Não! Esse aí? Você deixa ele*”. “*Ele é problema, é deficiente*”. “*É portador de necessidade especial, vamos deixar ele de ladinho, vamos levar ele assim*”.

E o mais interessante é que apesar da postura de alguns professores, em relação aos alunos com deficiência ser essa, o PPP da escola, referente ao ano de 2005, está recheado de trechos que preconizam o contrário, como estes que vale a pena serem citados:

...estimular os valores da coletividade, da solidariedade, da consciência social, da cooperação, criando metodologias [...] em busca de uma educação com qualidade e equidade para todos conforme sintetiza o texto da Declaração de Salamanca, sobre a inclusão... (p. 8).

...a educação no ensino fundamental é prioridade especial, onde todos são responsáveis para alcançar um trabalho de excelência, com qualidade e que proporcione meios pelos quais os indivíduos obtenham um crescimento intelectual e pessoal... (p. 13).

...o coletivo da escola é co-responsável pelo sucesso ou fracasso de desempenho pedagógico e administrativo da unidade escolar. [...] É um processo que se instala, através de reuniões coletivas e sistemáticas para estudo, troca de experiências, reflexão sobre o seu saber-fazer pedagógico, enfim, tomadas de decisões em relação ao sucesso dos alunos e ao atendimento das necessidades especiais educativas de sua comunidade (p. 17) (grifo nosso).

Como se isso por si só não fosse suficiente, teoricamente, para garantir a inclusão de todos os alunos e o envolvimento de todos os integrantes da escola, pelo menos no que diz respeito ao PPP, o item sobre planejamento se apresenta indicando a necessidade de estar

...discutindo e definindo os principais objetivos a serem alcançados durante o ano letivo, dentro da concepção inclusiva.

...planejar em função das dificuldades encontradas, visto ser uma escola inclusiva (p. 15) (grifos nossos).

Se a Escola G fosse analisada apenas pelo seu PPP, poderíamos afirmar que suas finalidades estariam claras e definidas, principalmente no que se refere ao seu papel com relação à inclusão de todos. Mas, quando a analisamos como um todo, somos levados a crer que o documento que traça o caminho a ser percorrido por todos parece não ter sido devidamente refletido. O documento que deveria, de acordo com Veiga (1998), surgir do esforço coletivo que implicasse a seleção dos valores a serem consolidados, a busca dos pressupostos teóricos e metodológicos do grupo e das aspirações das famílias, surge apenas como mais uma das formalidades a serem cumpridas pela escola. Constatação disso é a postura dos professores que tiveram suas falas descritas. Eles se apresentaram totalmente destituídos de qualquer compromisso junto aos alunos com deficiência.

Foi possível constatar essa monopolização dos diretores na elaboração e posse do PPP em muitas outras escolas, tais como: as Escolas C, D e E. Tal projeto se constitui num documento sacralizado na maioria delas. Existe uma certa dificuldade para se ter acesso ao documento. Quando o solicitávamos, quase sempre éramos remetidos ao diretor, que segundo os profissionais da escola, era quem estava de posse dele. Na Escola C, quando fizemos a solicitação, os coordenadores disseram que não tinham acesso ao PPP, mas ficaram de falar com o diretor que não se encontrava na escola naquele momento. No dia seguinte, fomos até a mesma escola observar algumas aulas e novamente pedimos para ler o Projeto. O diretor se encontrava lá, mas disse que o documento estava trancado em uma gaveta e a chave havia ficado dentro do carro de alguém que o tinha levado à escola. Alguns dias depois, ao retornamos à escola para uma entrevista com o professor de EF, solicitamos novamente o documento. O diretor por sua vez nos entregou o Projeto ressaltando que o mesmo não poderia sair da escola.

Nas Escolas D e E não foi possível fazer a análise dos PPP, pois não conseguimos o acesso aos mesmos. Na Escola D o diretor disse que não sabia onde o Projeto se encontrava, mas ficou de localizá-lo e nos entregar. Ficamos na escola durante algum

tempo, observamos uma aula e fomos embora sem obter uma resposta quanto à localização do documento. Em data posterior, ao chegarmos à escola para uma entrevista com o professor de EF, o coordenador nos disse que ainda não havia localizado o Projeto. Ele acreditava que alguém o tinha levado e não havia devolvido. Na Escola E, ao fazermos a solicitação para analisarmos o PPP, o diretor nos disse que ele estava sendo digitado fora das dependências da escola. Insistimos e perguntamos se poderíamos analisá-lo quando estivesse digitado e o diretor disse que sim. Mas, durante os dias seguintes que ainda permanecemos observando as aulas de EF na escola o documento não ficou pronto.

Em algumas escolas, Escola A, B e I, o Projeto estava disponível com o coordenador e em uma delas, na Escola E, ele até estava na sala dos professores. Vale ressaltar que o fato do documento estar disponível a todos não significa que ele tenha sido construído coletivamente e nem que seja executado de forma articulada entre os profissionais da escola.

Tal situação pode ser constatada no desabafo do professor de EF da Escola E, na qual o Projeto estava disponível. Segundo ele, na unidade

apesar de ter o nome de inclusiva, não há preparação para trabalhar. Sinto necessidade de respaldo maior para trabalhar.[...] Muitas vezes a gente não sabe a forma de lidar com estes alunos. Não sabe se tem que tratar igual aos outros.

A dúvida deste professor, que afirma ter “caído de pára-quedas” na Escola E, nos permite inferir que a ação de colaborar entre os profissionais da escola não se encontra muito desenvolvida. “Co-laborar” no sentido literal de trabalhar junto como esclarece Lima (2005) e não o fato de, embora presentes num mesmo espaço físico, estejam fazendo cada um o seu trabalho. Segundo a autora, as relações profissionais de colaboração acontecem quando

a direção, juntamente com o corpo docente e administrativo, empenhou-se no estudo crítico e sistemático da realidade da escola; valorizou os ciclos de reflexão e discussão sobre a prática dos professores e enfatizou, ainda, a importância de se estabelecer grupos que compartilhem a interpretação, a análise e o questionamento das evidências da escola... (p. 102).

Se as interpretações tivessem sido compartilhadas e o trabalho fosse executado de forma articulada, a dúvida do professor teria sido sanada logo que ele chegou à escola. Mediante isso podemos afirmar que “o processo educativo como construção coletiva” (MARTINS, 1998, p. 50) não está acontecendo.

Retomando a forma da elaboração do PPP das diversas escolas, esclarecemos que apesar de termos afirmado que muitas vezes ele é construído por um grupo restrito de profissionais, a falta da participação de todos na sua elaboração não decorre somente da imposição dos diretores das escolas. Ela é fruto também, de acordo com Veiga (1998), de uma cultura existente entre os professores, que não valoriza o pensar e o fazer pedagógico de forma coerente. Situação que pode ser ilustrada com a Escola H, na qual nos foi relatado pelo coordenador, que em uma data programada para o trabalho coletivo na escola, o diretor avisou previamente que aquele dia seria destinado a uma discussão para elaboração do Projeto, visto que o documento vigente datava o ano de 2002. Mas, segundo o coordenador, poucos profissionais compareceram à escola naquela data, demonstrando o desinteresse, por parte da maioria, de definir as pretensões tanto políticas quanto pedagógicas da própria escola.

Está constatado para nós, que não é possível a escola ter uma concepção inclusiva, se esta perspectiva não for um compromisso estabelecido coletivamente. O estabelecimento desse compromisso e de outros tantos que a escola possa ter, ocorre mediante a construção do seu PPP e de acordo com Veiga (1998, p. 13),

a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

Uma vez definida a concepção da escola, através da construção coletiva do seu PPP, a escola terá uma direção clara a ser seguida por todos os seus integrantes. Sem essa definição prévia não será possível romper com esta rotina de inclusão equivocada que está presente na maioria das escolas investigadas.

b) Formação do professor de Educação Física

Uma vez construído o PPP da escola, numa perspectiva inclusiva, surgem os problemas de preparo dos professores, ou seja, a preparação para atuar em um paradigma de educação que busca a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviços oferecidos a todos os alunos. Isso se deve ao fato do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares ser bastante novo. Sempre que falamos do novo estamos falando sobre algo que desconhecemos, que é diferente do usual, do que costumamos fazer. Muitas vezes, ao se depararem com esses alunos, os professores se sentem incapacitados para lidar com eles. Mediante essa situação, de acordo com Mantoan (2003), resistem à inclusão dos mesmos, argumentando não estarem ou não terem sido preparados para lidar com alunos diferentes. Tais argumentos se encontram evidentes nas falas de muitos dos professores entrevistados:

Eu acho que para a escola se tornar inclusiva é fundamental a questão de ter cursos de preparação para os professores, de modo geral, mas para nós da Educação Física deve se começar lá na graduação (Professor d).

...sinto muita dificuldade porque a gente não tem preparação pra poder estar tratando desses meninos... se nós tivéssemos curso, fôssemos preparados, seria bem mais fácil a gente tá lidando com essas crianças (Professor e).

Você tem que aprender a lidar [junto ao aluno com deficiência]. E isso prá gente que não tem estudo [acerca do aluno com deficiência] é muito difícil (Professor a).

...sinto necessidade de respaldo maior para trabalhar. Cursos, pessoas capacitadas que conhecem os problemas para oferecerem cursos (Professor f).

Quando fazem esse tipo de argumentação, os professores de EF na realidade acreditam que, para lidar com os alunos que apresentam deficiência, seja necessário um conhecimento acerca de todos os tipos de deficiências que possam acometê-los. Acontece que isso não se faz necessário, pois de acordo com Figueiredo (2002, p. 76),

O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, [...] Assim, trabalhar com crianças *especiais* não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências...

De acordo com Skliar (2006, p. 31), também não precisam “criar ou reinventar e reproduzir um discurso racional, técnico e especializado” para se relacionar com o “outro”. Os professores precisam de um aprimoramento no ensino e na aprendizagem para serem capazes de identificar as dificuldades dos alunos e saberem lidar pedagogicamente com eles. Conforme Van der Veer e Valsiner (1996, p. 337) apresentam, Vygotsky chamava a atenção para a “ênfase sintomática [que] havia dominado a medicina no passado (na forma de detecção e classificação de sintomas de pacientes, e não da doença que esses sintomas estavam refletindo)”. Mas ainda existem professores que dão uma grande ênfase às deficiências dos seus alunos, insistindo na necessidade de se ter diagnósticos e laudos acerca delas:

...eu acho que seria fundamental o professor ter contato com os laudos desses alunos com deficiência, a respeito de que tipo de deficiência que ele tem (Professor c).

O Professor c alega que isso facilitaria seu trabalho. Acreditamos que o diagnóstico seja importante à medida que possibilite, ainda de acordo com Vygotsky, a reflexão acerca da “necessidade de ir além dos sintomas externos” (ibidem), ou seja, para dar informações e pistas sobre como desenvolver ao máximo o potencial do aluno. Mas vários autores alertam para os riscos de tal prática. Lima (2005, p. 95), diz que

não é o fato de identificar ou não a deficiência que facilita o trabalho com este aluno. Muitas vezes, a identificação tem efeito contrário: serve apenas para rotular a pessoa e não auxilia em nada os seus professores... diz o que é que o aluno ‘tem’, mas não avança com informações ou indicações sobre ‘o que fazer’.

Rosadas e Pedrinelli (2002) também chamam a atenção para o risco dos rótulos de enfatizar o que o aluno não pode fazer ao invés do que pode, da tendência de tornar o problema permanente, dos programas serem elaborados em função da categoria e não do

aluno, de estabelecerem expectativas inapropriadas (subestimando a capacidade do aluno), entre outras. Mantoan (2003) também partilha desse pensamento, para ela o reconhecimento das deficiências comumente restringe o processo de ensino. Nas aulas de EF especificamente, não é a deficiência que deve ser focalizada e sim o movimento do aluno. Esta é uma posição que deve ser assumida desde a graduação (Cruz; Pimentel & Basso, 2002). Mas alguns professores ainda insistem em dar ênfase às deficiências e/ou limitações em detrimento das potencialidades dos alunos, como pode ser constatado abaixo:

Eu não sei quais as limitações dele (do aluno) (Professor f).

...fica complicado você trabalhar com inclusão sem saber que tipo de deficiência que há (Professor c).

Quando pensam na identificação da deficiência do aluno e na necessidade de uma preparação sobre aquela determinada deficiência, o professor não percebe que

dois alunos cegos, surdos ou paraplégicos, mesmo tendo as limitações físicas aparentando uma certa igualdade, são completamente diferentes e desiguais socialmente. Cada um tem a sua história, suas necessidades e seus interesses (CARMO, 2001, p. 45).

Então, não basta aprender habilidades e conteúdos acerca das deficiências para posteriormente aplicá-los. É necessária uma formação que leve o docente a querer se aventurar, a se adaptar às novas situações que poderão surgir na sala de aula. Uma formação que, segundo Goffredo (1999, p. 2),

não deve orientar-se por modelos que induzam o professor a trabalhar segundo princípios pré-estabelecidos, utilizando instrumentos e recursos pré-determinados e em condições de aprendizagem que ignoram a realidade concreta do aluno, da turma, da escola e da própria sociedade.

Para essa autora uma das principais metas do trabalho docente é atender as especificidades de cada aluno, incentivando o desenvolvimento do seu potencial a partir da sua realidade. O compromisso do professor deve ser com a promoção da aprendizagem e do

desenvolvimento de todos os alunos, considerando suas diferenças tanto sócio-cultural quanto física, sensorial ou intelectual. Para isso é necessário que o professor procure esclarecer pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Vygotsky (1983) com sua visão prospectiva do desenvolvimento, ao realizar seus estudos de defectologia, afirmava que a deficiência ou o “defeito” não deveria marcar limites, mas sim apontar para as capacidades da criança

Qué perspectivas tiene ante si el pedagogo cuando conoce que el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también, la fuente de la fuerza y de las capacidades y que em el defecto hay algún sentido positivo (p. 31).

Dessa forma, não basta determinar o tipo de deficiência ou a sua gravidade, mas sim encontrar “el proceso de este desarrollo y de la formación de la personalidad del niño” (ibidem, p. 5).

Para dar conta disso, ou seja, para se criar um ambiente em que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas, é importante que de acordo com as diferenças apresentadas pelos alunos, o professor esteja devidamente preparado para garantir o desenvolvimento dos seus objetivos. Para Cruz; Pimentel & Basso (2002, p. 40),

Estar devidamente preparado, do ponto de vista da formação/preparação profissional, implica em considerarmos inicialmente que a formação profissional é um processo longe de se esgotar no ensino superior. A despeito das limitações existentes neste processo, não podemos abrir mão de que os professores recém-formados possuam ferramentas básicas para suas incursões profissionais futuras.

Que essas ferramentas sirvam de início para a formação continuada do professor, para que desenvolva atitudes que o torne responsável pelo seu aprimoramento durante toda a sua carreira. Pois segundo Perrenoud (1993, p. 150) “o profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação”. Poucos professores partilham desse pensamento, o que pôde ser constatado na fala de alguns dos entrevistados que diante do fato de se depararem com situações consideradas difíceis afirmaram:

...eu estou estudando, pesquisando, correndo atrás...estou sempre pedindo ajuda... (Professor e).

...as necessidades vão surgindo aí a gente vai correndo atrás das coisas que a gente necessita (Professor h).

Na verdade, os professores estão tendo dificuldades em lidar com todos os alunos e não apenas com os considerados deficientes. “A escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado” (FIGUEIREDO, 2002, p. 75). As crianças tidas como comuns também apresentam dificuldades de aprendizagem. Muitos já perceberam isso. Está acontecendo que somos “o mesmo, mas não os mesmos”, como já afirmou o líder das Novas Vozes Africanas, Shafik Abu-Tahir (citado por Mantoan, 2002, p. 80). Já não se pensa e nem se aprende como antigamente. Mas, a escola é velha na sua maneira de ensinar. Os cursos de formação inicial ainda mantém o tradicionalismo de suas práticas, não abrindo os olhos diante de tantas transformações.

Nesse sentido, partilhamos do pensamento de Perrenoud (1993, p. 139), que discorrendo sobre a profissionalização da profissão docente, afirmou: “qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada...”, mas, a maioria dos cursos de formação, segue garantindo aos futuros profissionais uma formação pautada no aluno ideal e nas salas de aulas homogêneas, o que a nosso ver se constitui numa ameaça ao movimento de inclusão. A renovação a que Perrenoud se referia, naquela época, era da escola na qual não se podia mais contentar em apenas “ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar” (ibidem, p. 140). Para ele era necessário proporcionar meios para que quase todos aprendessem de um modo eficaz. “Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc” (ibidem, p. 140 - 141).

Perrenoud não falava em alunos com deficiência nem ao menos em escola inclusiva, mas falava de uma formação capaz de levar os professores a compreenderem e neutralizarem as causas de insucesso e também tratar as diferenças existentes entre os alunos, sem transformá-las em desigualdades. As diferenças a que ele se referia eram as culturais, étnicas e sociais. Mas o que ele afirmava ser necessário há mais de uma década continua muito atual, é o que buscamos no momento.

Buscamos uma formação inicial livre de preconceitos e comprometida politicamente com a função de ensinar. Ensinar a pensar e a decidir. Que desenvolva no professor conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção do saber-fazer docente a partir das necessidades dos alunos.

No que se refere à formação específica para a área da EF, precisamos estar atentos para uma situação contraditória. Encontramos nos currículos dos cursos de formação, disciplinas voltadas para a diversidade que alertam para o valor da diferença entre os alunos. Mas ao mesmo tempo temos as outras disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico em que a homogeneidade e a excelência do desempenho são enaltecidas. Disciplinas que privilegiam o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas. Ou seja, ainda prevalece uma cultura desportiva e competitiva dominando os currículos da EF, apesar das discussões e avanços acerca das diretrizes curriculares para os cursos de formação da área, já explicitados no Capítulo II.

A maioria dos professores de EF entrevistados afirmou ter tido disciplinas voltadas para a diversidade durante a graduação e as consideraram importantes, como podemos constatar:

foi importante porque mostrou bastante o lado de cada deficiência... a gente teve aula de Libras... o tempo foi pequeno. Mas pra mim foi importante (Professor e).

A disciplina que tratava da diversidade ajudou bastante (Professor c).

Não está claro que para darem conta de trabalhar junto aos alunos com deficiência, essas disciplinas poderiam até ser tidas como desnecessárias caso se tivesse em mente o profissional que se pretende que eles venham a ser. Se a expectativa é a de que eles incentivem os alunos à cooperação, ao respeito, ao valor da diferença e a solidariedade, a sua formação não pode ser pautada para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para exaltar o trabalho individual (Rodrigues, 2006).

Sendo assim, faz-se necessário ao professor de EF, uma formação inicial que consiga romper com o tradicionalismo que favorece os alunos que já apresentam aptidões, adotando os princípios da inclusão, apontando para uma metodologia de ensino que busca o

desenvolvimento da cooperação, da participação de todos e a afirmação de valores democráticos. Garantindo a todos a possibilidade de vivenciar efetivamente as atividades físicas que fazem parte da nossa cultura corporal como os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes.

c) Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física

A observação das aulas de EF nos permitiu a constatação de que existem dois grupos distintos de alunos: os que participam efetivamente das atividades propostas e os que esperam a aula passar. Pedrinelli (2002) referindo-se aos alunos com deficiência, já afirmava a existência no contexto escolar de alunos com a participação de fato (inclusão) e de alunos presentes sem participação (exclusão). Ocorre que no contexto investigado o grupo dos alunos que não participam das aulas não é composto apenas pelos alunos com deficiência, como poderia esperar. Existem alunos tidos como comuns no grupo dos que não participam, assim como alunos com deficiência no grupo dos que participam efetivamente.

Esse fato nos leva a algumas inquietações quanto à relação inclusão (que nos remete a uma escola para todos) e ação pedagógica (que deve favorecer oportunidades, orientar e estimular a participação).

Ao considerar que a prática de atividades físicas esteja associada a aspectos sócio-culturais tais como o prazer, a liberdade, a diversão, entre outros, arriscamos afirmar que a participação do aluno nas aulas de EF se dá em função dele gostar ou não da disciplina, pois a ação pedagógica do professor de estimular a participação dos alunos, muitas vezes tem deixado a desejar.

Essa situação, levando-se em conta a perspectiva no mínimo da não exclusão, está em profundo desacordo com a proposta de inclusão de todos os alunos. Quando o aluno está motivado ou realmente gosta de atividades físicas ele participa das aulas independente de ser ou não aluno com deficiência. O professor de EF não está favorecendo a aprendizagem no sentido de dar oportunidades iguais de participação a todos os alunos. Muitos estão à margem das aulas, tendo suas possibilidades de participação reduzidas, o

que pode significar restrição de experiências sociais além de motoras que a EF poderia proporcionar.

Vários autores reconhecem e enfatizam as inúmeras potencialidades que podem ser desenvolvidas quando o professor compreende as capacidades do aluno e estimula a prática das atividades físicas. Cidade e Freitas (2002), acreditam que a EF se constitui numa área capaz de permitir a participação dos alunos em atividades físicas, adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem em um mesmo mundo. Para Pedrinelli (1994), um programa de EF pode proporcionar desafios a todos os alunos, permitindo a participação de toda a turma, além de respeitar as limitações, promover a autonomia e enfatizar o potencial de cada um no seu domínio motor.

Ocorre que os professores de EF não têm implementado ações que favoreçam, orientem e estimulem a participação dos alunos independente de serem ou não alunos com deficiência. Ações que deveriam vir acompanhadas de intenções e objetivos a serem atingidos. Ações com a perspectiva de (re)inserir e/ou redimensionar a participação dos alunos, pois a defasagem de experiências motoras anteriores, as experiências mal sucedidas e os diferentes interesses e expectativas dos alunos podem produzir um distanciamento cada vez maior das aulas de EF.

Vale ressaltar que o risco desse distanciamento das aulas de EF não acomete somente os alunos com deficiência, pois como já mencionamos anteriormente, a não participação nas aulas é um problema que acomete qualquer tipo de aluno que não esteja motivado. Ficou evidente durante a observação das aulas, a participação de alunos com deficiência nas diversas escolas investigadas.

Essa participação não está relacionada a deficiências menos comprometedoras como poderia esperar. Podemos exemplificar a situação com um aluno da Escola C, que apresentando deficiência múltipla (deficiência física e mental) participou das aulas de forma favorável quanto qualquer outro aluno tido como comum, conforme podemos constatar no trecho do diário de campo a seguir:

Ao entrar na quadra esportiva para jogar futebol com os alunos, o Professor c chamou um aluno com deficiência múltipla que estava sentado em uma cadeira na lateral da quadra, para ser o goleiro do time que já estava formado. O aluno entrou caminhando com dificuldade, mas com alegria e satisfação. Enquanto participava do

jogo era auxiliado pelos colegas que buscavam a bola quando esta saía pela linha de fundo da quadra. [...] O aluno apresentava muita dificuldade de locomoção, mas se empenhava em jogar e vibrava com o jogo. Estava atento o tempo todo. Quando seus colegas de time marcavam um gol ele dizia: “*É isso!*”, quando marcavam o segundo gol, ele gritava: “*Próximo!*”. Em um determinado momento levou um gol, desabafou: “*Escapuliu!*”. Quando tinha um perigo eminente de levar outro gol, gritava: “*Volta um!*” ou então, “*Aqui ó!*”, para que alguém viesse ajudá-lo. No decorrer do jogo o professor de EF se aproximou da área de gol adversária e ele gritou: “*Professor, joga no cantinho que ele não pega*”. O professor marcou o gol e ele comemorou: “*Um a zero!*” Quando seus colegas faziam uma boa jogada ele gritava: “*Uuuuhhhh!*” Em um certo momento do jogo ele defendeu uma bola chutada ao gol e falou: “*Aqui não rapaz, aqui tem goleiro*” (Aula observada em 21 de junho de 2006).

Outro exemplo é do aluno da Escola E, que tendo paralisia cerebral e se locomovendo através de uma cadeira de rodas conseguiu se envolver normalmente nas atividades propostas pelo professor, conforme podemos demonstrar com o trecho seguinte, extraído do diário de campo:

Logo apareceu um aluno cadeirante. Um colega empurrava sua cadeira em direção ao local onde seria realizada a aula. O professor chegou e iniciou os alongamentos. O aluno (com paralisia cerebral) fez os alongamentos dos membros superiores e riu quando um colega se desequilibrou ao alongar as pernas ironizando: “*Eu não desequilíbrio*”. [...] Ao iniciar o jogo de basquete o professor disse que só poderia fazer um arremesso à cesta depois que passassem a bola para três alunos. [...] O aluno com paralisia cerebral participou ativamente do jogo, movimentando sua cadeira de rodas sozinho. Ele pedia sempre aos seus colegas que lhe passassem a bola. Às vezes eles passavam, às vezes não. Quando passavam, ele conseguia passá-la adiante. A participação dele era tamanha que quando percebia um colega de equipe próximo à cesta da equipe adversária, pedia aos colegas que passassem a bola àquele jogador para que fizesse a cesta (Aula observada em 02 de junho de 2006).

Enquanto esses dois alunos tiveram uma participação efetiva durante as aulas de EF, um outro aluno da Escola I, também com paralisia cerebral, mas muito menos comprometido, não apresentou o mesmo envolvimento. Tal aluno se deslocava com certa dificuldade, mas não necessitava de ajuda para se locomover. Dessa forma, se dirigiu à

quadra esportiva para o jogo da “cerca viva”, que o professor já havia explicado em sala de aula. E conforme o diário de campo,

[...] na hora de iniciar o jogo o professor pediu ao aluno que estava com a bola que deixasse o aluno com paralisia cerebral dar o toque inicial. O toque não foi bom, mas o toque de vários outros alunos tidos como comuns, também não foi. Enquanto jogavam, o aluno com paralisia cerebral tocou poucas vezes a bola, o que também aconteceu com vários alunos sem deficiência. [...] Alguns alunos monopolizavam o jogo sem deixar que os colegas participassem. O professor interferiu mudando as regras do jogo. [...] A participação do aluno com paralisia cerebral continuou restrita apesar dele não demonstrar falta de vontade. Ele parecia disposto a participar, mas não contava com a colaboração dos colegas (Aula observada em 26 de junho de 2006).

Além da falta de motivação, citada anteriormente, presenciamos uma outra situação que impede a vivência das atividades físicas. Perde-se muito tempo com um ritual que acaba roubando a possibilidade de desenvolvimento dos alunos. As aulas são iniciadas em sala de aula onde são feitas muito lentamente as chamadas, as advertências quanto ao comportamento adequado, a explicação de atividades a serem realizadas, e por fim o deslocamento até a quadra ou espaço onde serão desenvolvidas as atividades. Quando realmente começa o desenvolvimento da aula já foi transcorrida a metade do tempo do período de cinquenta minutos.

Além disso, ainda existe a situação das “aulas teóricas” muito em moda ultimamente. Como se não bastasse toda essa perda de tempo mencionada anteriormente, a metade das aulas acontece em sala de aula. Os professores de todas as escolas investigadas organizam suas aulas dessa forma a fim de, segundo eles, contemplarem “conhecimentos teóricos” que a EF precisa ter. Para o Professor b,

Tem que haver a prática e a teoria porque uma não trabalha sozinha sem a outra. Como é que o aluno aprende a jogar voley se ele não estudar um pouco de voley? Só na prática o professor não consegue passar para o aluno todo o conteúdo possível para o aprendizado dele. É por isso que a gente trabalha com trabalhos de pesquisa...

Segundo o professor citado acima, a orientação acerca das “aulas teóricas” é adquirida nos cursos de graduação. Na Escola G a justificativa para o fato foi outra. O coordenador relatou que “*as aulas estavam muito bagunçadas*”, os alunos só queriam jogar bola, então ele sugeriu ao professor que “*ensinasse alguma coisa aos alunos*”, que ele ficasse uma aula em quadra e outra em sala de aula “*para ensinar algo*”. E o professor acatou a sugestão. Mesmo sob pena da discordância de muitos alunos que em várias escolas manifestavam frases do tipo: “*Nós vamos copiar matéria de novo?*” “*Por que nós não vamos pra quadra hoje?*” “*Professor, por que esse negócio de aula em sala?*” E um outro ainda ironizou: “*É a décima terceira vez que a gente não sai da sala*”.

Essa situação de ter que demonstrar conhecimento se deve ao papel desempenhado pela EF ao longo dos anos. O fato de privilegiar predominantemente os conteúdos esportivos, as destrezas motoras e a aptidão física, fez com que ela fosse entendida como uma disciplina totalmente desprovida de conhecimentos. A LDBEN (1996), através dos PCN (Educação Física, 1997), evidencia uma preocupação em modificar o caráter que a disciplina vem assumindo nos últimos tempos. A perspectiva é a de buscar significado para o movimento considerando as dimensões cognitiva, afetiva e sócio-cultural. E não apenas o sentido biológico, anátomo-fisiológico.

Mediante o exposto, o fato da EF ter que ir além das ideologias “biologicistas”, que visam à estética ou o rendimento físico e técnico do aluno conduz os professores a uma interpretação equivocada. Para eles, ir além do movimento aleatório significa dar “aulas teóricas” privilegiando conteúdos tais como: articulações do corpo humano, histórico dos diversos tipos de desportos e jogos, etc. Essa situação só faz contribuir para a discriminação e desvalorização que a EF vem sofrendo ao longo dos tempos com relação às outras disciplinas curriculares.

d) Valorização da disciplina Educação Física

Embora a disciplina tenha seu papel legalmente reconhecido no art. 26, parágrafo 3º. (LDBEN, 1996): “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”, constatamos nas escolas

investigadas, que via de regra, a EF é tratada com discriminação e menosprezo diante das outras disciplinas. Dos nove professores entrevistados apenas três afirmaram que a EF é valorizada pelos outros profissionais da escola.

Um dos três professores, o Professor a, quando indagado a respeito da valorização da EF, afirmou que a disciplina é valorizada, pois, “*a direção da escola se preocupa muito*”, quando solicita material é prontamente atendido e que esta juntamente com o coordenador de apoio “*estão tentando ajudar na medida do possível*”. Não entendemos que isso se constitua em valorização da EF. Situação semelhante aconteceu com o Professor e, este afirmou que “*a escola valoriza bastante a Educação Física*”, mas ao observarmos o espaço onde as aulas acontecem é possível perceber que ele não oferece as mínimas condições de desenvolvimento de uma aula satisfatória. Tal local parece ter sido uma quadra há tempos atrás, mas o seu piso hoje se encontra com apenas alguns cantos cimentados e a maioria restante é recoberta por terra e capim. O último dos três professores, o Professor “h”, afirmou: “*a gente sempre caminha junto. Eu procuro saber dos outros professores alguma coisa que possa estar inter-relacionando com as minhas aulas. Nunca tive dificuldade com as outras disciplinas*”.

Situação contraditória aconteceu com os seis professores restantes, que afirmaram ter bastante dificuldade com as outras disciplinas e/ou demais profissionais da escola. Fato claramente percebido em suas falas:

Nessa escola, pelo menos, eles vêem a Educação Física como forma de recreação. Um momento que os alunos têm para terem o lazer deles. Não vêem que a Educação Física é uma disciplina que como todas as outras disciplinas da escola, tem seu conteúdo, tem a sua especificidade. Eles vêem mais mesmo como lazer, recreação, esse tipo de coisa ou então pra suprir outras necessidades das outras disciplinas (Professor c).

Assim como nas outras escolas, não é valorizada. Tudo que acontece aqui na escola, reunião, por exemplo, pode acontecer no horário da Educação Física. Precisa retirar um aluno pra fazer uma avaliação de uma outra disciplina, perde a aula de Educação Física (Professor b).

Essa discriminação não é recente e encontra suas raízes no ideal perverso da distinção corpo-mente, explicitada no Capítulo I, em que a mente se sobressai ao corpo. Este dualismo fortemente combatido por vários autores brasileiros, ainda se faz presente na maioria das nossas escolas. E devido a esta concepção “a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará” (FREIRE, 1991, p. 14). À disciplina EF fica reservado o papel de coadjuvante para extravasar as energias dos alunos para que estes voltem às salas de aula tranquilos, em condições de exercitarem novamente suas mentes com os conteúdos acadêmicos. Os únicos conteúdos considerados importantes para o desenvolvimento dos alunos. Isso fica claro nas falas dos professores da disciplina:

Atualmente, a Educação Física é considerada uma matéria normal como as outras, mas ainda tem muita dificuldade. Alguns membros da escola vêem a Educação Física como aula pra recreio. Como uma aula que os alunos só vão (des)estressar. Momento mesmo de lazer. Eles vêem a Educação Física como se não tivesse nenhum comprometimento com a vida do aluno, com a realidade do aluno (Professor d).

Prá escola em si, no caso da inclusão, ela é tida como uma válvula de escape dos professores em geral. O aluno gasta as energias dele lá fora e volta mais calmo para as aulas e tudo (Professor i).

Para vencermos esse dualismo, é necessário compreendermos que o corpo não tem apenas um sentido biológico com aspectos anatômicos e fisiológicos responsável pelo movimento. Mas que o corpo, através do movimento, expressa sentimentos, emoções, intenções e principalmente está repleto de aspectos sócio-culturais. Vale ressaltar que é através do corpo que o aluno se comunica com o mundo. Mas para a escola que não enxerga além do que se revela no movimento do corpo, o movimento é visto de maneira preconceituosa e conseqüentemente a disciplina EF

é o primo pobre da educação porque há um certo preconceito em relação a ela. Porque ela não tem a mesma aceitação das outras disciplinas. Até hoje a gente escuta: Ah não, a Educação Física basta jogar uma bolinha lá, tá valendo uma nota prá eles (Professor g).

Para a escola, de maneira geral, o jogo não pode estar inserido no contexto educacional e nem se constituir numa ação pedagógica. Jogar, no sentido de brincar postulado por Vygotsky (1998) e já explicitado na introdução desta pesquisa, para competir e se distrair, ampliando as possibilidades de se interagir com outras pessoas que jogam. Jogar se subordinando às regras, renunciando ao que gostaria de fazer e compartilhando objetivos. Tudo isso promove transformações que levam ao desenvolvimento do aluno, superando dessa forma, as “faltas” sensoriais, motoras e cognitivas advindas da deficiência.

Freire e Scaglia (2003, p. 35) afirmam que “a Educação Física, recorrendo ao exercício e ao jogo, certamente poderá realizar uma pedagogia integrada, que encerre em cada ato e em cada atitude a mobilização de recursos motores e intelectuais”.

É preciso que a escola reconheça a importância que corpo e movimento têm no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Não só a escola como muitos professores de EF também. O movimento é de suma importância para que o aluno posicione seu corpo no espaço, conscientizando-se da sua presença no mundo diante das pessoas e objetos. Os movimentos, com sentido, são ações que possibilitam a percepção de mundo, ou seja, a percepção do tempo, do espaço, do outro e de si mesmo. A consciência corporal é fundamental para que o aluno se entenda e se faça entender para os outros.

As investigações nos permitiram inferir que existem professores que ainda não enxergam “o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência...” (FREIRE, 1991, p. 138). Tais professores precisam perceber que

não há porque desenvolver habilidades (correr, saltar, girar etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive (ibidem).

A partir deste entendimento, os referidos professores deixariam de voltar sua atenção exclusivamente ao movimento revelado e passariam a se preocupar também com quem realiza o movimento. Movimento que através de ações pedagógicas contextualizadas consegue se inserir no âmbito educacional da escola. Isso significa que a EF constitui um

vasto campo de conhecimento, mas é preciso que os professores dessa disciplina enxerguem suas possibilidades. E ainda de acordo com Freire e Scaglia (2003, p. 35),

Se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto “engasgar” cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal.

Pensar numa EF assim significa entendê-la como uma disciplina que consegue articular os seus aspectos específicos da aprendizagem motora com o PPP da escola, participando ativamente da transformação dessa escola tradicional e excludente que temos, numa escola que possa receber de fato todos os alunos. Ressaltando que

A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la das responsabilidades que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem (SOARES; TAFFAREL & ESCOBAR, 1992, p. 212).

Ao ser considerada como uma disciplina com as mesmas “tarefas” das outras ela necessita de uma organização curricular contextualizada com ações transformadoras. Ações que estejam de acordo com uma concepção de formação integral em que corpo, mente e ação motora se interagem. A partir daí, a EF poderá vencer o dualismo corpo/mente e alcançar o *status* das outras disciplinas curriculares que tanto reclama.

e) Relações interpessoais dos alunos com deficiência

Para que haja desenvolvimento do aluno ou a formação integral, citada anteriormente, é necessário que este esteja inserido em um ambiente contendo pessoas com características distintas de personalidade, interesses, capacidades, cognição, entre outras. Ou seja, um ambiente heterogêneo em que cada aluno seja reconhecido pela singularidade de suas diferenças. Essa necessidade reforça mais uma vez a desconstrução de práticas segregacionistas. Mas não basta estar inserido, é preciso que, além disso, ele estabeleça

relações de interação com estas pessoas presentes no contexto. Em outras palavras, é necessário que o aluno se sinta pertencente ao grupo. Figueiredo (2002, p. 69), afirma que:

se as diferenças nos fazem únicos, são as similitudes que nos aproximam como elementos do grupo social, pois as semelhanças vividas no mais profundo do humano é que nos permitem desenvolver o sentimento de pertença. Elas nutrem o desejo da pessoa de pertencer a instituições sociais como a família, a escola, a comunidade, o grupo de amigos e de colegas de trabalho, entre outros.

Isso nos leva a inferir que as interações que o aluno com deficiência estabelece com seus colegas podem convidá-lo ou desencorajá-lo a participar das atividades propostas. Apesar de alguns professores não conseguirem proporcionar que as interações favoráveis aconteçam entre os alunos “comuns” e os alunos com deficiência, essa idéia não é de todo desconhecida para eles. Numa conversa com o Professor C, este afirmou que “*o mais difícil é a aceitação dos outros alunos*” e citou exemplos de alunos com deficiência que participam normalmente de suas aulas porque segundo ele “*os colegas os aceitam*”.

A princípio, pensando apenas na participação dos alunos com deficiência, observamos durante as aulas de EF que os alunos que realmente participavam das atividades propostas eram os que contavam com a colaboração e apoio dos colegas. O caso já relatado anteriormente na categoria “organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física”, em que os alunos com deficiências graves da Escola C e da Escola E participaram satisfatoriamente das aulas ilustram a situação. Nesses dois casos, que não foram os únicos observados durante as aulas, a aceitação dos alunos com deficiência, por parte dos outros alunos e professores foi demonstrada. As relações de vínculo estabelecidas entre as partes eram bastante visíveis. Situações opostas foram observadas nas Escolas G e D. Na primeira escola um fato que nos chamou a atenção foi o que teve como envolvida uma aluna com deficiência mental. Essa aluna estava sempre presente nas aulas e apesar do incentivo do professor de EF, ela não tinha uma participação satisfatória ficando alheia às aulas. Ela estava presente, mas seus colegas não a enxergavam como parte. Quando estavam em fila para realizar alguma atividade, seus colegas iam passando à sua frente e ela ficava sempre para trás não realizando a atividade. Devido ao fato da turma ser composta,

por um elevado número de alunos, muitas vezes o professor não percebia o que estava acontecendo.

Na segunda escola, uma aluna com Síndrome de Down, tida como inquieta pelo professor de EF, também não era vista pelos seus colegas. Numa das aulas observadas a aluna se encontrava posicionada para receber a bola em uma atividade proposta e quando chegou a sua vez de recebê-la, seu colega perguntou ao professor se era para arremessar a bola a ela. O professor disse que sim e o aluno arremessou. Durante uma outra aula, ao distribuir alguns panfletos um colega da mesma aluna, passou por ela e não lhe entregou nada. Logo ela reclamou à professora pedindo o seu panfleto. A professora lhe entregou um, mas não tomou nenhuma atitude no sentido de desenvolver nos alunos uma convivência harmoniosa com a diversidade.

Em outras escolas foi possível constatar a angústia de outros professores de EF, que afirmam estarem empenhados em promover a inclusão de seus alunos, mas que não encontram respaldo nos outros profissionais da escola. O professor da Escola B desabafa:

o mínimo de respeito o aluno tem que ter. Por parte dos demais professores, por parte dos colegas. E esse trabalho, pelo menos aqui, não está acontecendo. [...] Eu trabalho, mas quantas disciplinas são? Nove. Eu estou só, nós temos que trabalhar no coletivo.

As atitudes descritas dificultam bastante a participação e inserção de fato desses alunos com deficiência. Sabe-se que a importância das interações não se restringe simplesmente à participação dos alunos. Elas são imprescindíveis para a internalização do conhecimento socialmente construído e sua reelaboração individual. Para Vygotsky (1983), a transformação do aluno não se processa através de dotação biológica inata ou por ações isoladas, mas através das relações inter e intrapessoais.

Por isso, de acordo com Van der Veer e Valsiner (1996, p. 74-75), a ênfase de Vygotsky era na importância da educação social de crianças com deficiência e no potencial que a criança tem para o desenvolvimento normal. Ele

afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou o retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as

relações sociais das crianças e não as suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.

Na visão de Vygotsky o problema principal não era a deficiência da criança e sim o problema social resultante dela. Ele, já naquela época, era contra o isolamento das crianças e defendia que elas deveriam viver junto com as pessoas tidas como “normais”. E num sentido metafórico afirmava que participando da vida social, as crianças poderiam superar a sua cegueira e a sua surdez, conforme trecho citado por Van der Veer e Valsiner (1996, p. 76):

A educação social que surgiu na grande época da reforma final da humanidade é chamada a realizar aquilo com que a humanidade sempre sonhou como um milagre religioso: que os cegos pudessem ver e os surdos pudessem ouvir.

Neste trecho Vygotsky enfatiza a surdez e a cegueira porque naquele momento ele estava envolvido em estudos acerca das crianças com esses dois tipos de deficiências. Mas a metáfora também era válida para outras deficiências. Conforme nos relata Van der Veer e Valsiner (ibidem, p. 88), em um período posterior ele demonstra em seus escritos

a idéia de grupos de níveis mistos como uma condição para promover o desenvolvimento cognitivo [...]. Que os deficientes mentais encontram sua ‘fonte viva de desenvolvimento’ em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios.

De acordo com a teoria de Vygotsky, fica clara a concepção de que a aprendizagem é resultante das interações sociais. Atualmente essa concepção continua sendo confirmada. Figueiredo (2002, p. 71), relata que várias pesquisas: Féard (1986), Berthe-Denoëux e Leóni (2000), Araújo e Figueiredo (2001)

têm demonstrado que a convivência entre crianças ditas normais e aquelas com deficiência favorece a quebra de preconceitos e permite o estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens os quais dificilmente seriam desenvolvidos em contextos ausentes dessa realidade.

Isso por si só, deveria contribuir para derrubar as concepções ainda vigentes de que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender e fazer com que os profissionais da escola buscassem formas de promover as interações entre os alunos rompendo a situação de segregação que muitos alunos ainda experimentam mesmo freqüentando uma escola regular.

f) Concepção de inclusão do professor de Educação Física

Após um certo período de envolvimento com os professores de EF das escolas pesquisadas, através da convivência durante a observação das aulas e das entrevistas, foi possível inferir algumas idéias a respeito da concepção de inclusão desses professores.

As idéias inferidas estão em conformidade com as práticas cotidianas da escola. Da mesma forma que encontramos situações que iam de um extremo ao outro, como por exemplo: alunos que participavam ativamente das aulas até alunos que ficavam encostados na mureta da quadra; ou então, professores que incentivavam enfaticamente a participação dos alunos até professores que agiam como se o aluno não estivesse presente, encontramos também professores que possuíam desde a concepção de que os alunos com deficiências apresentam potencialidades a serem desenvolvidas até professores que mantinham a crença de que esse tipo de aluno está perdendo tempo na escola regular. Os exemplos abaixo podem ilustrar a situação:

Pra essas crianças que têm necessidades especiais eu acho que é essencial, nesse sentido, eles descobrirem as potencialidades deles, sentirem segurança nos jogos, se sentirem com a mesma capacidade das outras crianças (Professor c).

a gente tem alguns aqui que você vê que não vai passar do que já está. [...] o tempo que a gente está perdendo com o aluno incluso poderia estar utilizando com os outros. [...] tem alguns alunos na 6ª.

série que já aprenderam o que tinham para aprender, não vão avançar mais (Professor a).

Apesar da crença acerca das potencialidades dos alunos oscilarem de um extremo a outro, foi possível constatar que dos nove professores que fizeram parte da pesquisa apenas dois não acreditam nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Mesmo havendo a descrença nas potencialidades por parte de alguns, podemos afirmar que houve um avanço no que se refere à permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Os nove professores de EF que participaram da pesquisa reconhecem as salas regulares como *locus* legítimo para todos os alunos, apesar de alguns ainda desenvolverem práticas que não possibilitam a participação geral na mesma atividade, espaço e tempo, o que resulta em práticas segregadoras para alguns alunos, como por exemplo:

Os alunos ditos normais gostam de atividades mais rápidas como jogar bola, por exemplo, e os inclusos não. Para eles tem que ser massinha ou outra coisa assim. (Professor a).

Mas uma outra constatação nos surpreendeu negativamente, no que diz respeito a quem se refere a inclusão. Apenas um professor demonstrou o entendimento de que a inclusão é para todos e não apenas para alunos com deficiência, afirmando que

inclusão é uma maneira de se portar no mundo de modo a propiciar a participação de todos num mesmo movimento que você está de maneira igual mesmo respeitando as diferenças entre os indivíduos. É uma postura que você tem de possibilitar a participação de todos de maneira igual (Professor c).

Carvalho (2004), já afirmava a existência da idéia, por parte de muitas pessoas, de que inclusão é só para os alunos com deficiência. Mas o que nos surpreendeu foi o número elevado de professores que ainda permanecem com essa visão. No caso da nossa pesquisa, oito professores compartilham dessa idéia, como podemos constatar na fala de alguns:

Inclusão é a gente tá incluindo as crianças com deficiência no meio das outras crianças, dos outros alunos (Professor e).

Nesta escola a inclusão está começando agora. Apenas uma turma tem alunos com deficiência (Professor i).

Na realidade, a maioria desses professores concebe ainda que a inclusão está ligada apenas a questão da deficiência e não a todos os alunos que não estão tendo oportunidades de frequentar uma escola ou àqueles que às vezes tem a oportunidade de ingressarem, mas não conseguem nela permanecer ou seguir em frente. Apesar disso, pelo menos no que diz respeito aos alunos com deficiência, podemos afirmar que houve avanço nas suas concepções, nenhum dos professores de EF investigados discorda que todos esses alunos devem frequentar uma mesma escola. Fato também evidenciado por NEVES (2006), em pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A maioria dos professores que participaram da nossa pesquisa já se encontra em um nível mais avançado com relação à inclusão, tanto que mesmo existindo atitudes desfavoráveis quanto a esses alunos, por parte da escola ou de outros profissionais, eles estão lutando e exigindo renovação, pois acreditam estarem no caminho certo rumo ao distanciamento da exclusão. Mesmo que no entendimento da maioria deles, seja apenas com relação à exclusão dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível inferir algumas constatações acerca da disciplina EF e do paradigma da inclusão, que vêm ganhando um ímpeto sem precedentes nas últimas décadas. No que diz respeito a esse paradigma, concluímos que se trata de um processo muito amplo que não pode ser pensado apenas no âmbito escolar. Recorrendo à Padilha e Freitas (2005, p. 14), afirmamos que inclusão

É a construção de um movimento social que envolve o comprometimento e a participação social e coletiva, a partir, por exemplo, da: vontade política governamental nas suas esferas administrativas (municipal, estadual e federal); da emancipação dos direitos humanos, expressos através da redução das desigualdades sociais; da oportunidade a todos os cidadãos de participarem do processo produtivo da sociedade; e do rompimento com os preconceitos, estereótipos e estigmas construídos historicamente e arraigados no imaginário social.

A partir das necessidades que acabamos de explicitar, e do tipo de sociedade que está posta, percebemos a incompatibilidade existente entre sociedade e educação inclusiva. É incoerente pensarmos em uma escola inclusiva, pautada nos princípios de cooperação, participação, igualdade de direitos, respeito e acolhimento, em meio à sociedade altamente individualista, desigual, excludente e segregadora. Torna-se necessário então, “pensar a inclusão como transformação interior de cada cidadão (sujeito) individualmente, para mudarmos as normas de toda a sociedade” (PADILHA e FREITAS, 2005, p. 15).

Para isso é preciso contar com a escola. Mas, uma escola diferente desta que exclui uma grande parcela da nossa sociedade, por não ter uma cultura de inclusão construída. A falta dessa cultura pôde ser percebida em muitas das “escolas inclusivas” que fizeram parte do nosso estudo, como já explicitamos no Capítulo III quando fazíamos a análise dos dados recolhidos. Muitas dessas escolas ainda não avançaram o suficiente no sentido de ir além da situação de apenas inserir alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Muitos dos seus profissionais ainda não conseguiram evoluir no propósito de garantir a permanência e o sucesso desses alunos. Situação que pode ser observada nas escolas brasileiras de maneira geral. Sabemos que esta se encontra marcada pelo fracasso e é cada vez maior o número de alunos mal sucedidos. Os dados citados por Padilha e Freitas (2005, p. 36), confirmam a situação:

Dados do MEC (2000) revelam que, em cada grupo de 10 alunos com 13 anos, seis destes encontram-se atrasados na série que freqüentam em relação à sua idade; 30 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais, sendo que 59% dos alunos que freqüentam a quarta série da educação básica são considerados analfabetos funcionais (MEC, 2003).

Isso demonstra que a escola não está conseguindo acolher e responder com eficiência às demandas dos alunos, não só dos alunos com deficiência, mas de todos os outros. O que faz com que ela permaneça excludente, segregadora e seletiva, se isentando da responsabilidade de ter que responder às necessidades dos alunos. Carmo (2006, p. 37), afirma ser “‘normal’ colocar em classes regulares crianças portadoras de necessidades especiais, as mais diversas, sem realizar nenhuma mudança estrutural no espaço e no tempo escolares”.

O que fazer então? Corroboramos com Almeida (2003), acreditando que qualquer proposta educacional deve ser assumida pela própria escola. É preciso desmistificar a inclusão como incumbência de especialistas, externos ao ensino regular. De acordo com Skliar, citado pela autora acima, “a escola inclusiva parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular” (p. 170).

Sendo assim, acreditamos que o ponto de partida para a inclusão escolar é o desejo de mudança por parte de todos os profissionais da escola regular. É preciso acabar com a dicotomia “aluno incluído” e “aluno normal”, em que geralmente surge uma categoria de alunos “com necessidades especiais” ou “com deficiência” tidos como menos capazes e discriminados pela escola. É necessário que os profissionais acolham todos os alunos, indiscriminadamente, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, sem estabelecer categorias, e ofereçam a todos as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Conforme explicita Marx e Engels, no Manifesto Comunista, publicado em 1848: “A cada um conforme suas necessidades. De cada um conforme suas possibilidades”.

Entendemos que, a cada aluno com ou sem deficiência, seja oferecido o que ele necessita, aprimorando a qualidade do ensino oferecido. Acreditando nas afirmações de Mantoan (2001g, p. 1-2), para quem

o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de

alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Não temos dúvidas de que sem esta ressignificação da escola que está posta, não há possibilidade de oferecermos uma educação inclusiva. Mas para isso é fundamental especificar onde se quer chegar. Para que a partir disso possamos preparar, reestruturar e até mesmo reconstruir a escola em seus aspectos físico e pedagógico, para melhor atender todos os alunos que nela chegarem.

Mas o que temos presenciado nas escolas é a escassez de cuidados em vários aspectos, seja na estrutura física (que requer investimentos, manutenção e outros) ou com o professor (cursos de atualização tendo em vista suas reais necessidades e melhoria dos salários). Agregado a estes problemas, que em geral acometem as escolas públicas, a disciplina específica do nosso estudo (Educação Física) ainda apresenta alguns problemas que lhe são peculiares. Trata-se de uma histórica discriminação e da indefinição (por parte dos seus professores), quanto ao significado da EF no âmbito escolar, assuntos que já foram discutidos no Capítulo II deste trabalho.

Apesar da fase de questionamentos que ocorreram a partir da década de 1980, explicitados no Capítulo II, a EF ainda se apresenta em crise. Moreira (1992, p. 204), afirma que

Apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade.

Essa situação foi evidenciada na maioria das escolas que fizeram parte da nossa pesquisa. A preocupação do professor de EF tem sido ensinar “capacidades e habilidades físicas e psicomotoras”, que não têm relação com a cultura corporal de movimento dos alunos. Isso faz com que ela seja entendida como disciplina sem importância, desprovida de conhecimentos, justificando assim sua discriminação por parte dos outros profissionais da

escola. Mediante essa situação faz-se necessário uma reflexão acerca da disciplina, e a partir disso interferir no seu desdobramento.

Já afirmamos anteriormente, amparados em Soares; Taffarel & Escobar (1992), que a disciplina EF apresenta as mesmas “tarefas” das outras disciplinas da escola. Tendo, portanto, responsabilidade em responder às exigências que a população faz da escola brasileira que é ensinar bem. Por isso, de acordo com as autoras citadas precisamos analisar o conhecimento que a disciplina EF deve oferecer aos alunos. Para tal, temos que:

- 1º. – identificar qual o conhecimento que a Educação Física deve tratar dentro da escola;
- 2º. – decidir com clareza por que esse conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la;
- 3º. – explicitar por que o conhecimento da Educação Física deve estar presente como elemento de impulsão para o salto qualitativo cultural da nossa população (p. 213).

Em termos concretos isso significa superar a ênfase na aptidão física que visa o rendimento padronizado, herança histórica da EF atrelada aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na sociedade brasileira, que contribuíram para que a prática e a reflexão teórica da disciplina restringissem os conceitos de corpo e movimento aos seus aspectos fisiológicos e técnicos e conforme os PCN (Educação Física), “caracterizar a disciplina de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1998, p. 29). Isso significa deixar de lado os conteúdos de natureza puramente técnica ou de desenvolvimento motor, desprovidos de qualquer tipo de reflexão, e assumir uma postura que vá ao encontro dos conhecimentos da cultura corporal representados através da dança, jogo, esporte, ginástica, e outros. Dessa forma, de acordo com Escobar (1990, p. 8-9), “A Educação Física, então, será a disciplina curricular que tratará, pedagogicamente, temas dessa cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem”.

Nessa perspectiva a EF escolar se deslocará da preocupação exacerbada com o aprimoramento das habilidades motoras para uma preocupação com a apreensão crítica dos temas da cultura corporal. Apreensão que possibilitará a compreensão histórica da expressão corporal como linguagem, ligada à realidade social. Que os alunos adquiram nas

aulas de EF competência para apreender os limites da expressão corporal tida como linguagem no seu tempo histórico (Soares; Taffarel; Escobar, 1992).

A partir desta mudança de foco, a possibilidade de participação de qualquer tipo de aluno, com ou sem deficiência, será possível. O que significa o papel fundamental do professor como facilitador do processo de desenvolvimento dos seus alunos. E apesar de vários fatores interferirem na participação dos alunos durante as aulas de EF, a maneira de agir do professor contribui muito para uma efetiva participação do aluno ou o seu distanciamento das aulas da disciplina.

No que diz respeito a essa efetiva participação do aluno, não podemos negar a surpresa que tivemos ao perceber, durante a observação das aulas, que tal participação independe do aluno apresentar ou não deficiência. Esta descoberta contrariava as nossas expectativas com relação à participação desses alunos durante as aulas de EF. Não que existisse descrença, de nossa parte, quanto às potencialidades dos alunos. Mas, talvez, por ainda ter arraigado em nossa mente algum resquício do pensamento de que as limitações podem superar as potencialidades. Fato que definitivamente não pode ser tomado como verdade.

Dessa forma podemos afirmar que o professor de EF se constitui como um profissional relevante, quiçá decisivo, na ressignificação do papel e da importância da disciplina e na efetivação da participação de todos os alunos durante as aulas. Nesse sentido de acordo com Moreira (1992, p. 208),

A pedagogia do movimento do século XXI provavelmente privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento corporal expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo.

Enfatizamos, entretanto, que não queremos atribuir toda a responsabilidade dessa transformação ao professor. Não ignoramos a necessidade de políticas públicas eficientes, não só no âmbito da EF, mas para a educação de forma geral. Reconhecemos que é preciso condições salariais que valorizam o profissional e formação inicial e continuada de qualidade. Mas os professores são essenciais na construção dessa nova escola capaz de

ensinar e ensinar bem todos os alunos, proporcionando-lhes um desenvolvimento condizente com as suas necessidades, de forma crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. Faculdade de Educação. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BÍBLIA: **Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas**. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1984.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 215/87**.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 01/2002**.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 07/2004**.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. 1º. e 2º. ciclos (1ª. à 4ª. séries). Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. 3º. e 4º. ciclos (5ª. à 8ª. séries). Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

_____. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília: ano 13, n. 23, p. 43 – 47, 2001.

_____. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? **Revista Integração**. Brasília: ano 14, Edição Especial, p. 6-13, 2002.

_____. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CIDADE, Ruth Eugênia. e FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Brasília: ano 14, Edição Especial, p. 26 - 30, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

CRUZ, Gilberto de Carvalho; PIMENTEL, Écliton e BASSO, Luciano. A formação profissional do professor de Educação Física diante das necessidades educativas especiais

de pessoas com paralisia cerebral. **Revista Integração**. Brasília: ano 14, Edição Especial, p. 39 – 41, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina e SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível: www.mec.org.br. Acesso em: 12/08/2006.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública**. Secretaria de Estado de Educação/Governo do Estado de Pernambuco, 1990.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, João Batista e SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Senéchal de. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** (Salto para o futuro. Educação Física: tendências atuais). MEC – 1999.

GOIÁS/SEE. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**, 2004.

GOIÁS/SEE/SUEE. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – educação inclusiva: garantia de respeito à diferença**, 1999.

GOIÁS/SEE/SUEE. **Educação Especial em Goiás**, 2005.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Luzia. Apertem os cintos, a direção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: FREITAS, Soraia; KREBS, Ruy; RODRIGUES, David (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P.U., 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Integração X inclusão: escola (de qualidade) para todos**. FE/UNICAMP: 2001g. (mimeo.).

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: **Revista Educação & Sociedade**. Ano XIX, n. 62, abril/1998.

_____. **A construção do anormal: uma estratégia de poder**. 24ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001.

_____. Projeto: **Construindo uma educação inclusiva**. Disponível em: www.diverso.gdhost.net (Acesso em:15-09-2006).

MARQUES, Carlos Alberto e MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. de (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva** – contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

NEVES, Cláudio Pereira. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2006.

PADILHA, Sandra Marisa Allenbrandt e FREITAS, Soraia Napoleão. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: FREITAS, Soraia Napoleão; RODRIGUES, David e KREBS, Ruy (orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PEDRINELLI, Verena Junghahnel. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: **Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

_____. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão de todos nós. **Revista Integração**. Brasília: ano 14, Edição Especial, p. 31 – 34, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** – perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, Ivo. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Disponível em: www.rc.unesp.br (Acesso em: 11-09-2006).

ROSADAS, Sidney de Carvalho e PEDRINELLI, Verena Junghahnel. Metodologia aplicada ao deficiente mental. In: **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física adaptada/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SANTIN, Silvino. Educação Física e Esportes no Ensino de 3º. grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S. *et al.* **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: MEC/SEED, 1998. p. 51-74.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas e Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHAFFNER C. Beth e BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sumus, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Fundamentos de defectología.** Havana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo 01

PROJETOS DO PEEDI

- **Projeto Hoje**

O Projeto apresenta uma proposta de atendimento educacional hospitalar destinado às crianças, jovens ou adultos que estejam em situação de internado ou albergado para tratamento de saúde com assistência médica diária ou periódica. A expectativa do Projeto é proporcionar às crianças internadas na

pediatria do Hospital Araújo Jorge e no Albergue Filhinha Nogueira a oportunidade de iniciarem ou continuarem seus estudos ou simplesmente desenvolverem atividades educativas, dentro de seus próprios limites. Além disso, o Projeto visa alfabetizar adultos acompanhantes de crianças internadas ou albergadas, favorecendo-lhes oportunidades de escolarização.

- Projeto Caminhar Juntos

Tem como objetivo geral estabelecer parceria entre a SEE/SUEE e a Secretaria Municipal de Educação (SME) para cooperação em capacitação de recursos humanos, definição de estratégias, orientações e diretrizes para disseminação da política de educação inclusiva, assegurando a todos a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso na escola.

E como objetivos específicos:

- ✓ implementar ações do Peedi;
- ✓ assegurar que toda a comunidade esteja sensibilizada e preparada para efetivar ações facilitadoras do processo de inclusão em toda rede municipal;
- ✓ compartilhar novos conceitos, informações e metodologias que caracterizem os princípios da escola inclusiva;
- ✓ incentivar e orientar a criação da Rede Educacional de Apoio à Inclusão (Reai) nos municípios, oferecendo diretrizes e vagas para capacitação quando houver cursos em áreas específicas de fonoaudiologia, psicologia, serviço social e outros profissionais que possam atuar em nível multidisciplinar no contexto educacional.

- Projeto Prevenir

Propõe viabilizar parcerias entre unidades escolares e organizações governamentais e não-governamentais, sobretudo com as relacionadas à saúde, para a realização do trabalho de prevenção e detecção de deficiências.

O projeto visa também incentivar as unidades escolares no sentido de desenvolverem projetos de ação educativa e a inserirem nos seus projetos pedagógicos, ações voltadas para a prevenção e detecção de deficiências.

- **Projeto Comunicação**

Tem como objetivo geral possibilitar aos alunos com necessidades comunicativas diferenciadas sua inclusão na rede regular de ensino do Estado de Goiás, conforme as diretrizes do Peedi, garantindo a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização, valorização e divulgação da Língua de Sinais e demais recursos comunicacionais necessários.

Entre os objetivos específicos se encontram:

- ✓ sensibilizar a escola, a família e a sociedade em geral, sobre os aspectos lingüísticos educacionais e culturais específicos que envolvem os usuários da Libras, Braille e outras modalidades comunicativas;
- ✓ garantir meios eficazes para a implantação do bilingüismo (Língua de Sinais como primeira língua e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua) no processo educacional do aluno surdo;
- ✓ valorizar o aprimoramento dos professores e especialistas da área da surdez, da deficiência mental, síndrome de Down, deficiência visual, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem, autismo e outros, através de cursos oferecidos pela SUEE.

- **Projeto Depende de Nós**

O Projeto busca a aproximação entre a família e a escola com um envolvimento sistematizado que possibilitará a corresponsabilidade entre estes

dois importantes elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem formal. Tem como objetivo geral efetivar a parceria escola-família para a realização de um trabalho conjunto.

Os objetivos específicos são:

- ✓ sensibilizar tanto a escola como a família sobre a importância desses dois agentes sociais na formação do indivíduo;
- ✓ mobilizar efetivamente a família para participar de forma ativa na vida de seus filhos.

- Projeto Despertar

Visa contribuir para uma mudança na prática pedagógica em relação ao atendimento do aluno superdotado, o que resulta em uma mobilização da escola como um todo, os espaços, os pensamentos, as atitudes e os recursos materiais.

Seus objetivos específicos são:

- ✓ sensibilizar a comunidade escolar acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos superdotados;
- ✓ fornecer subsídios teóricos sobre a superdotação e altas habilidades à toda comunidade escolar, contribuindo principalmente com a prática pedagógica dos professores;
- ✓ encaminhar os alunos com superdotação à atendimentos educacionais oferecidos pela SEE, através de atividades extracurriculares;
- ✓ efetivar parcerias com instituições governamentais e não-governamentais.

- Projeto Espaço Criativo

Visa utilizar as várias linguagens artísticas como ferramentas de aprendizagem, bem como caminhos para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, contribuindo para uma educação de qualidade.

Busca especificamente explorar as possibilidades de cada linguagem artística (artes visuais, dança, música, teatro), articulando-as dentro do processo ensino-aprendizagem formal; valorizar a arte como linguagem, para promoção pessoal e/ou coletiva, desenvolver a percepção, imaginação, emoção investigação, sensibilidade, reflexão e raciocínio com o intuito de favorecer o desenvolvimento dos educandos em um sentido global.

- Projeto Re-fazer

Tem como objetivo geral estruturar, implantar, acompanhar e avaliar o atendimento de pessoas com autismo e outros atrasos do desenvolvimento, visando sua inclusão na rede regular de ensino ou no sistema educacional.

Objetivos específicos:

- ✓ sistematizar o atendimento psicopedagógico em escolas da capital e do interior;
- ✓ utilizar o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação);
- ✓ relacionar, em todos os instrumentos processuais úteis para o planejamento das atividades curriculares, individuais ou de grupo, atividades que favoreçam a inclusão desses alunos na rede regular de ensino

- Unidades de Referência

O projeto se desenvolve para atender os alunos que apresentam comprometimentos acentuados, em resposta aos quais as escolas regulares não dispõem de métodos e técnicas específicos e adequados. Trata-se de uma

reorganização das escolas especiais, para atender esses alunos, voltando-se essencialmente para as ações de cunho educacional. Constitui-se de propostas e ações que deverão viabilizar a prática educacional das escolas especiais, com o desafio de fazê-lo sem perder o perfil e os contornos que caracterizam uma escola fundamentada no paradigma da inclusão.

As Unidades de Referência serão estruturadas em três setores interdependentes:

Setor I – atendimento clínico não-hospitalar.

Objetivo: buscar parceria com a Secretaria de Saúde Estadual e/ou Municipal, visando atender a demanda da população alvo.

Setor II – setor de apoio à inclusão.

Objetivos: subsidiar professores nas escolas inclusivas e no Setor III; orientar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, das escolas inclusivas e do Setor III; e viabilizar materiais pedagógicos e recursos metodológicos adaptados às condições e necessidades específicas dos educadores e educandos.

Setor III – Ensino Especial.

Objetivos: caracterizar seu alunado e garantir aos alunos com graves comprometimentos o domínio de habilidades definidas nos PCN da Educação Especial.

Toda essa reestruturação foi feita com o objetivo de propor uma nova concepção teórica para fundamentação da prática pedagógica, bem como uma reorganização da estrutura funcional das Unidades Escolares especiais, a fim de que seu papel seja desempenhado de acordo com o modelo da escola inclusiva.

- Projeto Escola Inclusiva

Apresenta como objetivo geral, desenvolver um novo paradigma fundamentado em princípios que atendam a diversidade humana, ressignificando os processos educacionais, ampliando todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com e sem deficiência.

E como objetivos específicos o Projeto aponta:

- ✓ sensibilizar a comunidade escolar a respeito da filosofia inclusiva;
- ✓ capacitar professores, com base na teoria sócio-interacionista e na teoria das inteligências múltiplas, possibilitando a dinamização de sua prática pedagógica;
- ✓ levar o professor a relacionar-se de forma eficiente com a diversidade que caracteriza o seu alunado;
- ✓ compatibilizar os regimentos escolares em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais para a educação especial no contexto do Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ construir instrumentos diferenciados de avaliação para atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais;
- ✓ adequar o quadro de profissionais para a composição de uma rede de apoio à inclusão;
- ✓ estabelecer parcerias com instituições governamentais;
- ✓ remover barreiras arquitetônicas e atitudinais;

Anexo 02

QUESTIONÁRIO

1. Ano de nascimento: _____.
2. Sexo: Feminino() Masculino().
3. Em que Instituição você cursou Educação Física e qual o ano de conclusão? _____

4. Você tem algum curso de Pós-graduação? Sim() Não()
Se a resposta for sim, qual(is)? Especialização() Mestrado() Doutorado()
5. Durante a Graduação e/ou Pós-graduação você teve alguma disciplina que abordasse a Educação Física para a diversidade? Sim() Não()
Se a resposta for sim, qual(is)? _____

6. Há quanto tempo leciona na Secretaria Estadual de Educação? _____.
Qual o tipo de vínculo? Efetivo() Contrato temporário()
7. Qual a sua carga horária semanal de trabalho na Rede Estadual? _____. Quantas turmas? _____. Quais as séries? _____

8. Você leciona em outro local que não faça parte da Rede Estadual? Sim() Não()
Se a resposta for sim, onde, a quanto tempo, e qual a carga horária semanal? _____

9. Você já lecionou em outro local que não fizesse parte da Rede Estadual? Sim() Não()
Se a resposta for sim, onde e durante quanto tempo? _____

10. Como você avalia suas condições de trabalho nesta escola?
Ruins() Regulares() Boas() Excelentes()
Por quê? _____

Anexo 03

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. O que é inclusão para o(a) professor(a) de Educação Física.
2. Se ele(a) tem dificuldades para trabalhar junto aos alunos com deficiência.

3. Qual a importância dada por ele(a) à Educação Física no que se refere ao aluno com deficiência.
4. Qual a importância dada pela escola à disciplina Educação Física.
5. Se ele(a) acredita que a inclusão seja possível.