



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SELMA ALVES DOURADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
DA SUBSECRETARIA REGIONAL DE POSSE-GO**

Assunção- Paraguai

2016

SELMA ALVES DOURADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
DA SUBSECRETARIA REGIONAL DE POSSE-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana-FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão

Assunção – Paraguai

2016

SELMA ALVES DOURADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS
DA SUBSECRETARIA REGIONAL DE POSSE-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana-FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA:

*Dedico aos meus pais adotivos In memoria Iva Alves
Cardoso e José Alves Cardoso, pois graças aos pequenos passos que me ensinaram,
hoje posso trilhar por longos caminhos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela a vida, saúde e perseverança para lutar em busca dos meus ideais e colocar em meu caminho pessoas tão especiais que me ajudaram chegar até aqui.

Ao meu esposo adimilson, e filhos: João Paulo, Fábio, Jesuino e a Maria Ester, pela paciência, apoio, dedicação e compreensão em todos os momentos desta caminhada.

A Secretária de educação Municipal professora Maria Gêneide pela colaboração e apoio.

A minha orientadora, Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão, pelo crédito e paciência, todo meu carinho e admiração.

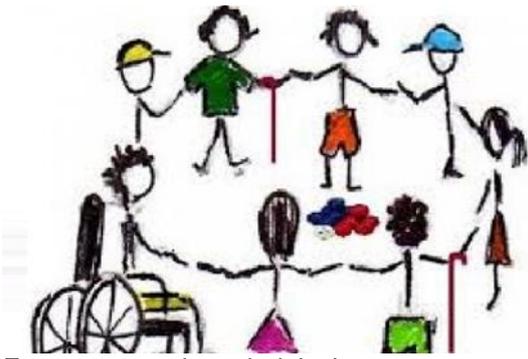
Especialmente ao meu amigo José Manoel M. da Silveira Soares, pelos conselhos e colaboração durante o trabalho.

Ao meu sobrinho Jhon Kenned, pela colaboração durante a digitação do trabalho e pela companhia.

A todos os professores de educação física e alunos da inclusão das escolas estaduais da subsecretaria de Posse que participaram e colaboraram para a realização do trabalho.

Aos meus colegas de estrada Terezinha, Marilene, Noemi e Márcio, se viajar com vocês foi difícil para chegar a cada encontro imagino que jamais conseguiria sem a companhia de vocês obrigado pelo apoio em todos os momentos dessa caminhada.

A todos os colegas de São Luís de Montes Belos e Firminópolis Goiás pelo apoio e as hospedagem calorosas.



Fonte: www.pedagogiadainclusao ponto e contraponto.com.br

"Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças"

(Mantoan)

RESUMO

A presente dissertação, “A Educação Física Escolar como Instrumento de Inclusão nas Escolas da Subsecretaria Regional de Posse – GO” objetivou discutir a respeito da educação ofertada pela rede pública de ensino, no fator quantitativo, social, inclusivo e nos desafios e melhorias frente a atual sociedade. A educação física como atividade educativa no campo da educação formal ou em outras localidades sociais, não deve se ausentar ou ignorar o movimento de luta voltado para uma educação de qualidade e democrática. Assim, é de fundamental importância a discussão a respeito das particularidades desta prática ante os desafios e complexidades que a esta apresenta. Buscou-se compreender melhor, também a proposta de inclusão escolar nas escolas estaduais na subsecretaria citada e investigou-se sobre a organização e infraestrutura existentes para receber estudantes com algum tipo de deficiência e assim, garanti-los uma educação de melhor qualidade. A proposta e o debate deste trabalho é que a educação física escolar tem melhorado em técnicas, objetividade e qualidade, porém toda proposta político-pedagógica, bem como toda prática educativa inclusiva está submetida a limitações. Ao término, tecem-se algumas recomendações, que poderão contribuir para o avanço da proposta de inclusão nas escolas da subsecretaria regional de Posse-Goiás.

Palavras Chave: Educação física escolar. Escola inclusiva. Política brasileira de inclusão.

RESUMEN

Esta tesis doctoral, "La Escuela de Educación Física y la inclusión de instrumentos en la Secretaría Regional de Posse - GO", dirigido a la discusión acerca de la oferta educativa de las escuelas públicas en el factor quantitativo, social, inclusivo y retos hacia delante y mejoras la sociedad actual. La educación física como una actividad educativa en el campo de la educación formal u otros sitios sociales, no debe estar ausente o ignorar el movimiento de lucha frente a una educación de calidad y democrática. Por lo tanto, es fundamental para aumentar la discusión acerca de las características de esta práctica a los desafíos y complejidades que ello supone. Hemos tratado de comprender mejor también la inclusión escolar propuesto en las escuelas estatales en la Subsecretaría citado e investigó sobre la organización y la infraestructura existente para recibir a los estudiantes con una discapacidad y lo que les garantice una educación de mejor calidad. La propuesta y discusión de este estudio es que la educación física ha mejorado en técnica, objetividad y calidad, pero toda propuesta político-pedagógica, así como toda práctica educativa inclusiva está sujeta a limitaciones. Al final, algunas recomendaciones para tejer, que pueden contribuir al avance de la propuesta de inclusión en las escuelas de la subsecretaría Posesión Goiás-regional.

Palabras clave: educación física. escuela inclusiva. política brasileña de la inclusión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 Inclusão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Declaração de idade dos participantes da pesquisa

Gráfico 02 Declaração de gênero dos participantes da pesquisa

Gráfico 03 Tipo de escola que atua

Gráfico 04 formação acadêmica

Gráfico 05 Experiência com educação física escolar

Gráfico 06 Outras experiências com estudantes com deficiência

Gráfico 07 Tipos de deficiências dos estudantes

Gráfico 08 Participação de curso voltado para educação física adaptada

Gráfico 09 Conhecimento suficiente para trabalhar com estudantes com deficiência

Gráfico 10 Preparado para trabalhar com estudantes com deficiência

Gráfico 11 Capaz de resolver problemas com estudantes com deficiência

Gráfico 12 Remediar déficit de aprendizagem de estudantes

Gráfico 13 Ter em sua turma estudantes com deficiência

Gráfico 14 Desejo em participar de formação continuada

Gráfico 15 Avaliação dos estudantes com deficiência

Gráfico 16 Cumprir o programa de ensino da escola

Gráfico 17 Consegue motivar os estudantes com deficiência

Gráfico 18 Tratamento dado ao estudante com deficiência

Gráfico 19 Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudante

Gráfico 20 Sentem que alunos sem deficiência ira beneficiar com a inclusão

Gráfico 21 Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudantes

Gráfico 22 Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudantes

Gráfico 23 Materiais instrucionais para trabalho com alunos com deficiência

Gráfico 24 Suporte de saúde para estudantes com deficiência

Gráfico 25 Recursos materiais para o trabalho com os estudantes com deficiência.

Gráfico 26 Instalações adequadas e acessíveis para os estudantes

Gráfico 27 Possui conhecimentos sobre educação física adaptada
28 Melhora da aprendizagem e as aulas de educação física

28 Melhora da aprendizagem e as aulas de educação física

Questionário do Estudante

Gráfico 01 Participantes da pesquisa por gênero

Gráfico 02 Gosta de participar das aulas da educação física

Gráfico 03 Participa das aulas da educação física

Gráfico 04 Feliz após as aulas da educação física

Gráfico 05 Incentivo dos professores para as aulas da educação física

Gráfico 06 Tratado normalmente pelos colegas nas aulas da educação física

Gráfico 07 Adaptações para as aulas da educação física

Gráfico 08 Relações nas aulas de educação física

Gráfico 09 Relações nas aulas de educação física com o professor

Gráfico 10 Realização de atividade na aula de educação física

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
EF	Educação Física
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
EFE	Educação Física Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	4
2.PROBLEMA DE PESQUISA.....	5
2.1 PROBLEMATIZAÇÃO	6
3. JUSTIFICATIVA	6
4. OBJETIVO GERAL.....	7
5.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS	7
6. HIPÓTESE	8
7. MARCO TEÓRICO.....	8
7.1. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO UM LONGO CAMINHO	8
7.1.2. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
7.1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO.....	14
7.1.3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	19
7.1.3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO DOCENTE E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	23
7.1.3.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRÁTICA INCLUSIVA	24
7.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: MUDANÇAS DE PARADIGMA.....	27
7.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA SOCIALIZADORA NA ESCOLA	32
7.3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA DO MOVIMENTO	36
7.4 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO	39
7.5 A QUESTÃO DA IDENTIDADE VERSUS DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	45
7.6 EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	48
7.6.1 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	52
7.6.2 INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA	53

7.7 EDIFICAÇÕES DA ESCOLA EM ATENDIMENTO A UMA PRÁTICA INCLUSIVA: RECURSOS MATERIAIS NA ESCOLA	63
8. MARCO METODOLÓGICO	69
8.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	69
8.1.2 CONCEITUAÇÃO: METODOLOGIA E MÉTODO	69
8.1.3 PERÍODO DA PESQUISA	71
8.1.4 OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA	71
8.1.5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	71
8.1.6 QUESTIONÁRIO PILOTO.....	71
8.1.7 QUESTIONÁRIO.....	72
8.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	73
8.2.1 UNIVERSO DE PESQUISA.....	73
8.2.2 AMOSTRA DA PESQUISA.....	73
8.2.3 AMOSTRAGEM	74
8.3 TIPO DE INVESTIGAÇÃO	75
8.3.1 A PESQUISA DO PONTO DE VISTA DA SUA NATUREZA.....	75
8.3.2 DA FORMA DE ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	75
8.3.3 DO PONTO DE VISTA DE SEUS OBJETIVOS	76
8.3.4 DO PONTO DE VISTA DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	76
8.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA HIPÓTESE	78
8.5 TÉCNICA.....	78
8.4 TRABALHO DE CAMPO	78
9. CONCLUSÕES.....	95
REFERENCIAS.....	85
APÊNDICES.....	95

1. Introdução

A ideia de realizar uma pesquisa sobre a inclusão nas aulas de educação física surge num momento histórico, onde educandos e educadores estão inseridos em grandes transformações sociais, políticas e culturais na sociedade brasileira. O movimento que conduz esta transformação demonstra uma reestruturação das ações humanas no âmbito das políticas públicas inclusivas voltadas para a educação física na escola.

A educação física escolar como instrumento de inclusão nas escolas públicas surge a partir de um movimento que vai se dar no âmbito de todo o sistema educacional brasileiro. Com a aprovação e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 pode-se verificar a importância da participação de todos os estudantes, independente das habilidades técnicas e/ou esportivas que possuam para participar das aulas de educação física nas escolas. A inclusão nas aulas de educação física é parte do movimento da escola inclusiva onde todos os estudantes devem ter acesso à educação de qualidade em conjunto com os estudantes sem deficiência.

Infelizmente a história da Educação Física no Brasil nos mostra que dentro do contexto escolar esta sempre procurou selecionar os mais aptos em detrimento dos inaptos, levando a exclusão de muitos estudantes do acesso à cultura corporal de movimento. Neste sentido, a educação física carrega uma grande responsabilidade e um grande desafio a ser superado, pois o seu passado está repleto de experiências excludentes de valorização somente dos mais aptos e mais habilidosos, não havendo nem espaço e nem vez para os estudantes com algum tipo de deficiência.

A intervenção pedagógica sob a forma de aptidão física é a concepção que ainda prevalece como orientação da educação física na escola. Apesar de grandes mudanças nas últimas décadas a visão do aperfeiçoamento do corpo ou a busca do corpo perfeito ainda é hegemônica no meio, pois a própria visão de inclusão na educação física escolar tem pouco mais de vinte anos.

Desta forma, este projeto inscreve-se na perspectiva de analisar o princípio da inclusão nas aulas de educação física em escolas públicas considerando que a realidade mostra-se profundamente complexa e diversificada.

Cada contexto escolar traz consigo uma riqueza e uma variedade de experiências desafiantes para a prática pedagógica. A inclusão nas aulas de educação física é dependente não somente de boa estrutura física das escolas, mas depende também da própria formação que os professores de educação física trazem para o interior desta.

2. Problema de Pesquisa

Somente a partir da aprovação Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que dispõe sobre a Educação Básica que a Educação Física (EF) passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola e é considerada componente curricular obrigatório da educação básica. Historicamente a EF tem se constituído no meio escolar como uma disciplina secundária, não orgânica à proposta pedagógica das escolas, assumindo um caráter suplementar as outras áreas de conhecimento. Com as mudanças advindas da LDB a partir de 1996 a EF assume um papel político e pedagógico de suma importância no meio escolar, pois lança mão de um profissional preocupado não somente com a formação do “corpo” dos estudantes, mas volta-se para uma formação integral, que se preocupa não somente com o desempenho físico e motor dos estudantes, mas volta-se para aspectos mais gerais, como a própria inclusão de estudantes com deficiência física e intelectual.

É importante registrar que em seu lastro histórico a educação física escolar pode deixar recordações marcantes para alguns estudantes, experiências positivas e educativas de grande importância para a formação humana, porém, a EF também pode ser um espaço de reproduções excludentes, reforçadoras de desigualdades e discriminações. Em concordância e complementando as orientações previstas na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997) orientam a EF escolar no sentido de se consolidar enquanto disciplina integrada a grade curricular de forma mais democrática, humanizada e que alcance e incorpore plenamente as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos estudantes.

Foi somente a partir dos anos 2000 que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, deu início a implantação de políticas

educacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação nas classes comuns do ensino regular, ou seja, esta medida vem afetar diretamente a prática da educação física na escola, tendo em vista principalmente que as aulas de educação física historicamente têm se colocado como um espaço dos estudantes “sem deficiência”, dos mais aptos, mais fortes e mais habilidosos.

O desafio estava posto, a EF deveria se ressignificar no espaço da escola e propor atividades devem onde todos estudantes, sem diferenciações ou exclusão possam ter acesso a realização de atividades físicas, esportivas, lúdicas e corporais independente de suas características.

Assim, no intuito de atender os objetivos educacionais e desafios que a sociedade espera da educação, a educação física no espaço escolar vem trabalhando a proposta da educação inclusiva, por meio de conscientização, debates, produção científica e prática pedagógica, porém ainda são ações diminutas na sua totalidade. Neste sentido, como as escolas têm trabalhado as aulas de educação física na perspectiva da educação inclusiva?

2.1 Problematização

- a) Qual a importância das aulas de educação física como prática educativa no desenvolvimento do estudante?
- b) Quais avanços as escolas têm alcançado na área da inclusão de alunos com deficiência?
- c) Como a educação física pode contribuir com a prática educativa no processo socializador e inclusivo da escola?

3. Justificativa

Este estudo se justifica pela necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física de uma escola pública do estado de Goiás. A sociedade vem passando por profundas transformações nestas últimas décadas. Com a educação não poderia ser diferente, isso ocorre por diversos fatores, sejam eles econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosos e/ou científicas. Vale ressaltar que com relação a inclusão, inicialmente

teve-se um processo de exclusão total das pessoas com deficiência, passando por períodos de segregação, integração e hoje está-se diante do processo de inclusão.

Neste sentido, pode-se compreender que a escola é um espelho refletor da própria sociedade em que se está inserido, demonstrando muitas vezes conhecimento e preconceitos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola de educação básica regular.

Corroborando com a assertiva acima, entende-se que algumas das escolas da regional de educação da cidade de Posse - GO encontram-se com limitações para trabalhar com os estudantes com deficiência nas aulas de educação física, o que tem levado estes a realizar atividades diferenciadas no horário da aula de educação física escolar.

As mesmas também não apresentam uma proposta pedagógica em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para os estudantes com deficiência, demonstrando um desacordo com a legislação vigente.

Neste sentido, a pesquisa foi realizada com a finalidade de demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física com relação à inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares e consequentemente a falta de apoio material e adaptações nas edificações escolares, dentre outros.

Desta forma, pesquisar sobre esta temática justifica-se pela necessidade de aprofundamentos, contribuições para pesquisas futuras neste e noutros campos de estudos dentro da área de educação física.

4.1 Objetivo Geral

Pesquisar como as escolas trabalham a prática de educação inclusiva na perspectiva da inclusão

4.2 Objetivos Específicos

- a) Mostrar a relevância das aulas de educação física como prática educativa para o desenvolvimento do estudante com deficiência;
- b) Identificar os avanços alcançados nas escolas na área da inclusão de estudantes com deficiência;
- c) Verificar as contribuições da educação física no processo de inclusão do estudante com deficiência.

6. Hipótese

As escolas públicas da regional de ensino da cidade Posse – GO não apresentam em seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) uma proposta voltada à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física.

7. Marco Teórico

7.1 Educação e Inclusão um longo caminho

A história de pessoas com deficiência durante muito tempo foi uma história de esquecimento e discriminação, onde crianças com deficiência ou com transtornos diversos eram esquecidas em casa, atendidas em locais segregados ou instituições ou escolas especializadas (JANUZZI, 2006). O processo de inclusão na escola passou por um longo caminho até chegarmos à inclusão de estudantes em classe comum da educação básica. Mesmo nestas últimas décadas havendo grandes avanços, e sendo criada uma estrutura mínima de atendimento via estado, o que se apresentava à população era um

atendimento que envolvia acompanhamentos clínicos, como médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, e também atendimentos pedagógicos ou psicopedagógicos, mas em geral não seguiam a base curricular comum da faixa etária ou da etapa pedagógica da criança. Importante ressaltar que esses espaços eram exclusivos para o atendimento de pessoas com determinadas características, por isso denominadas “especiais”. (SOARES, 2013, p. 32)

Foi somente a partir de meados da década de 2000 com a Política Nacional para Pessoa com Deficiência e a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional desses estudantes que o cenário da inclusão no Brasil realmente começou a mudar.

É importante registrar que uma política não se faz somente via aprovação de lei ou decreto, pois é necessário um conjunto de medidas concretas que envolvem financiamento e formação para que se desenvolva um real processo de inclusão e democracia nas escolas.

Inicialmente as escolas se apresentaram como despreparadas para acolher a diversidade, para trabalhar com as diferenças entre os estudantes, principalmente com as características dos estudantes com deficiência que demandam diferentes recursos específicos e práticas pedagógicas acessíveis. (SOARES, 2013, p. 42)

Isto gerou, e pode-se dizer, ainda gera um movimento de grande crise no seio escolar, pois traz à tona não só as deficiências históricas da educação pública brasileira, mas mostra em grande medida o nível e estágio de preconceito em que se encontra a própria população. Essa crise instalada na escola promove um questionamento das posturas da escola, sua finalidade e seu papel em uma sociedade que é diversa, mas não respeita a diversidade, já que as pessoas não aprendem todas no mesmo tempo e da mesma forma.

Ainda de acordo com Soares (2013), em um cenário de inclusão escolar, onde a escola precisa resignificar sua prática e sua avaliação, garantindo a participação e aprendizagem de todos, e ao mesmo tempo alcançar as metas nos índices de qualidade da educação por meio de melhor desempenho nas avaliações nacionais, o não alcance da média desejada pode ser frustrante. Neste sentido, a inclusão escolar é um duplo desafio, onde deve derrubar as barreiras criadas dentro das próprias relações entre professores e alunos e ainda vencer o estigma de que os estudantes com deficiência seriam um empecilho para o sucesso da escola nas avaliações externas.

É necessário inicialmente compreender que para que o processo de inclusão acontecesse foi necessário um longo caminho, e inicialmente as escolas era de natureza especial e não escolas inclusivas como temos hoje. Definir educação especial é algo complexo, visto que nem sempre fica claro quais estudantes devem ser enquadrados nessa modalidade de ensino. Para PERSSON (1998), a educação especial é vista como um serviço que permite o acesso de estudantes que demonstrem um padrão repetido de insucessos no ensino regular.

Mas de acordo com MATTOS (1998), a educação especial exerce um duplo papel com relação à educação regular. Se, por um lado, democratiza o ensino e permite o acesso de todos os estudantes, por outro incentiva ainda mais o processo de segregação, visto que os serviços são em geral realizados totalmente à parte do ensino regular. LUNARDI (2001) afirma que a educação especial é entendida como uma subárea da educação, um local “menor”, que trata de forma caridosa e

benevolente aqueles indivíduos com deficiências. A partir dessa perspectiva, estes indivíduos são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, sexo e etnia. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a educação especial no Brasil deve ser definida de modo mais amplo, indo além de simples atendimentos especializados. Deve abranger uma modalidade de educação escolar, da mesma forma voltada para a formação geral do indivíduo, visando o desenvolvimento da cidadania.

Somente a partir das escolas de educação especial que foi possível avançar para as escolas com turmas de integração e por fim vislumbra-se uma escola de educação inclusiva. A educação inclusiva ainda hoje, em pleno século XXI busca o seu espaço de reconhecimento e importância na transformação da escola e na transformação da própria sociedade. É necessário uma mudança na sua visão atual de inclusão e de educação propriamente dito, onde se assume a diferença entre os estudantes, de modo a contemplar suas necessidades e potencialidades (SOARES, 2013).

Para a autora, a escola deve flexibilizar os critérios e procedimentos pedagógicos, levando em conta a diferença entre os estudantes, bem como favorecer e estimular a diversificação de técnicas e estratégias de ensino, de modo a ajustar o processo de ensino às características, potencialidades e capacidades de cada criança e jovem.

Foi a partir deste cenário de grandes mudanças, conflitos e conquistas que vai se consolidar o conceito de inclusão, na qual para Oliveira (2003) “se propõe uma escola de qualidade para todos, incondicional e não adjetivada, aberta à diversidade humana” (OLIVEIRA, 2003, p.34). A escola sempre foi um espelho refletor da própria sociedade, e os desafios de construir uma educação tolerante e livre de dogmas religiosos e paradigmas deterministas ainda se faz presente nos dias atuais. Mais do que nunca é necessário que a escola esteja atenta às diferenças, pois a inclusão de crianças com deficiência em uma escola regular faz ver o quanto uma sociedade avançou ou não em termos de conhecimento científico e humano, pois não basta a criança frequentar uma escola inclusiva, é necessário que esta escola, seus professores, estudantes e comunidade escolar em geral

envolvam-se neste processo, defendendo uma educação livre de preconceitos e consciente de seu papel.

7.1.2 Marcos legais da Educação Inclusiva

O processo de inclusão na escola, ou o movimento que deu origem à educação inclusiva se deu muito antes deste como aqui já foi mencionado, primeiramente foi a segregação onde as pessoas com deficiência eram completamente excluídas da sociedade (JANUZZI, 2006).

O movimento de integração escolar vem para dar uma outra forma da sociedade e da escola ver a criança com deficiência. Este movimento foi muito importante, pois foi ele que preparou o terreno para outras mudanças que viriam nesta esteira dentro dos sistemas educacionais.

Soares (2013) lembra que antes do movimento de integração o que se vivia era a segregação das crianças com deficiência, que só podiam frequentar instituições “apropriadas” às suas deficiências. De acordo com a autora a escola, com suas práticas e seu currículo, não foi questionada nem convidada a rever seu papel e neste sentido eram os estudantes que deveriam estar preparados para as exigências da escola e não o contrário.

Antes desse movimento, discutia-se mundialmente, segundo Pereira (1980), o movimento de integração e normalização de crianças excepcionais, uma tentativa de se utilizar diversos recursos combinados para integrar essas crianças à sociedade, levando-se em consideração seu grau de deficiência.

Sempre que possível, a criança deveria frequentar classes regulares, com ou sem apoio especializado. A existência de classes especiais tinha como objetivo preparar, quando fosse possível, a integração da criança com dificuldades na classe regular. Essa integração não propõe alterações estruturais à escola e se distingue da proposta de educação inclusiva (CROCHIK, 2003, p. 20).

Foi somente a partir do início dos anos 2000 que o movimento de inclusão consegue espaço político para levar adiante as propostas de inclusão na escola regular de educação básica e com isso oportunizar aos estudantes com deficiência um espaço de igualdade que está previsto na constituição do país.

A inclusão educacional pretende oportunizar a aprendizagem para todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições físicas, sociais, econômicas ou culturais. Dessa forma, não pressupõe adequações ou ajustamento da pessoa frente ao currículo e práticas da escola, e sim o redimensionamento da proposta pedagógica de forma a ser acessível a todas as pessoas, com qualidade, garantindo a participação e a aprendizagem. (SOARES, 2013, p 69)

É importante ressaltar que a nova política voltada para a inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares buscou a democratização do espaço escolar objetivando superar a dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de suas classes especiais. A educação inclusiva tem como objetivo desenvolver uma aprendizagem num ambiente diverso com o foco nas potencialidades dos estudantes, estimulando um ambiente de trocas e desenvolvimentos mútuos.

A escola é que deve ser modificada para receber o aluno, aquele que apresenta necessidades especiais ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas ou mentais, etnia, gênero ou classe. (OLIVEIRA, 2009, p. 32-33)

São muitos os documentos legais que ordenam a educação inclusiva, no Brasil e no mundo, versando sobre os direitos das pessoas com deficiência e a educação inclusiva. Nos documentos nacionais podemos destacar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE nº 02/2001, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, dentre outras.

No caso dos documentos internacionais pode-se destacar a Declaração de Jomtien de Educação para Todos, de 1990, a Conferência Mundial de Salamanca, de 1996, a Convenção de Guatemala para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 1999, e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006.

É importante ressaltar que as leis brasileiras que tratam da inclusão sofreram forte influência dos movimentos internacionais: de segregação, integração e por último a própria inclusão. Na própria Constituição Federal de 1988, há fortes sinais

de uma preocupação com as liberdades civis, e a igualdade de todos os brasileiros.

No capítulo voltado à Educação, os estudantes com deficiência devem ter acesso garantido e permanência na escola, tendo também direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) garantido pelo Estado: Art. 206. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

No que se refere a legislação internacional, estas são em grande medida resultado de eventos e congressos internacionais promovidas por órgãos como UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a ONU – Organização das Nações Unidas, e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

No caso do Brasil, este marco se deu em março de 1990, juntamente com outros 154 país participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, com o apoio de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial. Nessa Conferência, os países participantes firmaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, considerada como o documento de referência para a melhoria da educação básica ocorrida nos anos 1990 (SETUBAL, 2001).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos prevê: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Educação para Todos: Objetivos Artigo 1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). No seu artigo terceiro, a Declaração levanta a importância da universalização da educação para todos com qualidade e equidade, e aponta que as pessoas com deficiência devem frequentar sistemas de ensino que garantam igualdade de acesso à educação: Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos já previa o direito à educação de todos, e neste sentido a declaração Jomtien vem reforçar um apelo para que o direito à educação seja irrestrito e seja assegurado como um direito humano, pois a

realidade de muitos países, inclusive o Brasil, é crítica, com algumas regiões com maioria analfabeta ou com taxa de escolaridade bastante crítica.

Neste sentido a Declaração de Jomtien inova e ousa ao trazer um conceito ampliado de educação onde o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa deve ser atendido para que o exercício da cidadania se efetive na prática.

7.1.3 Educação Física escolar e Inclusão

A Educação Física Escolar (EFE) vem sofrendo grandes mudanças nestas últimas décadas, com o crescimento mundial do movimento de inclusão nos sistemas educacionais de uma maneira geral e especialmente nas aulas de educação física, acabaram por provocar grandes transformações na prática pedagógica do professor.

Parece que as últimas duas décadas para a Educação Física foram muito relevantes para transformações no paradigma até então hegemônico, uma área de conhecimento atrelada ao militarismo e aos movimentos conservadores como o higienismo e o eugenismo a EF parece estar à procura de sua própria identidade, ou seja, saímos de um paradigma esportivista-competitivista e começamos a adentrar numa perspectiva humanizadora, cooperativa e inclusiva principalmente no terreno educacional.

O que vem à baila dentro da educação física escolar são as discussões de conceitos, paradigmas, metodologias, identidades, pesquisas, e a própria formação inicial e continuada do educador na atuação profissional na escola. O que temos visto é que a Educação Física Escolar, aproveitando o momento histórico, reorganiza seus objetivos e seu enfoque passa a ser não mais somente a aptidão física e o esporte, o desenvolvimento psicomotor, a ludicidade e a aprendizagem motora passam a ocupar espaço nas aulas na escola. E é a partir do no final da década de 1980 que estas mudanças vão se dar de forma considerável na Educação Física, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto aos seus objetivos, conteúdos, pressupostos pedagógicos e metodológicos.

Surgiram neste período autores preocupados com o redirecionamento didático-pedagógico e político dado à Educação Física enquanto área de

conhecimento. Para Oliveira (1981) e Medina (1983) era necessário discutir criticamente os valores que vinham sendo impostos à Educação Física, criar uma outra forma de organizar e pensar esta, contrapor-se à visão fragmentada do ser humano e do movimento. Fazer a crítica à mecanização e automatização dos movimentos, ao modelo tecnicista de ensino, defendendo o humanismo não diretivo (OLIVEIRA, 1981), na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza diferentes formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (CASTELLANI FILHO; et al, 1992, p. 96).

Nesta perspectiva, os autores mostram a importância da educação física escolar como uma área de conhecimento bastante ampla representante da cultura corporal que busca o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade, e não somente refém das práticas esportivas excludentes ou como “caça-talentos”.

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (CASTELLANI FILHO; et al, 1992, p. 99).

Pensando na inclusão no âmbito da educação física escolar, esta concepção se encaixa de forma a contemplar as mudanças na EF, pois esta dá ênfase a importância de valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos que devem ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola (CASTELLANI FILHO; et al, 1992).

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior (DE MARCO, 1995).

A história da Educação Física Escolar se contrapõe diretamente ao modelo de educação inclusiva, registro esse feito na introdução do trabalho, pois de acordo com Soares et al (1992) na década de 1970 início da educação física nas escolas brasileiras onde sua prática era voltada ao rendimento e performance, tendo o modelo militarista e eugenista em seus conteúdos pedagógicos.

O objetivo principal da Educação Física na Escola era formar sujeitos capazes de suportar a guerra e as horas extensas nas fábricas, mesmo no Brasil com o industrialismo tardio, a prática da educação física vai se basear principalmente no modelo ginástico militar o médico sanitarista higienista. (CASTELLANI FILHO, 1998)

Com a introdução das políticas de inclusão a partir da década de 90 observou-se dificuldades para romper com o modelo esportivista e de aptidão física no interior da prática pedagógica do professor de educação física na escola. De acordo com Paes (1996), os conteúdos das aulas de educação física permaneceram privilegiando um número reduzido de modalidades esportivas (PAES, 1996). Para o autor essas atitudes levaram os menos habilidosos deixarem de participar das aulas por falta de oportunidade. Neste sentido o princípio da inclusão vem contribuir de forma inovadora para a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Física ao propor que:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998a, p. 19).

A partir dos PCN's em 1998 foi possível verificar uma preocupação com a participação de todos os estudantes nas aulas de educação física, independente das habilidades técnicas e/ou esportivas trazidas como experiências anteriores. Neste sentido os PCN's compreendem que os estudantes devem participar do processo ensino aprendizagem por meio de vivências relacionadas aos elementos da cultura corporal de movimento como também, tenham a oportunidade de construir seus próprios conhecimentos a partir delas, unindo o pensar ao fazer.

O esforço advindo com a implantação dos PCN's foi romper com o dualismo corpo e mente e tão presente nas aulas de educação física. Ainda de acordo com Darido *et al* (2001), a história da

Educação Física no Brasil sugere que, mesmo dentro do contexto escolar, sempre houve a seleção dos mais aptos em detrimento dos inaptos, propiciando a exclusão de muitos alunos do contexto da cultura corporal de movimento. Assim, entendemos que a intenção dos PCN's, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão, o que ainda não ocorre na maioria das aulas de Educação Física nos diferentes segmentos (DARIDO *et al*; 2001, p.20).

O desafio apresentado pelos PCN's é superar a prática pela prática, repensando o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física compreendendo a importância do princípio da inclusão como forma de superação de uma prática pedagógica que privilegiava as habilidades motoras dos mais estudantes que traziam para a escola experiências motoras anteriores, e diante disso, a educação física mostrava-se inclinada aos que já chegavam à escola fisicamente melhores preparados.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, verifica-se uma nova visão para a educação física na escola, a principal com toda certeza é a integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, mais tarde, reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como área de conhecimento.

Para Castellani Filho (1998) esta mudança proporciona à educação física uma imersão na realidade que envolve toda a escola, pois esta sai do terreno meramente prático-esportivo e se vê como parte do processo político-pedagógico também.

A sua integração à proposta pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestar objetivamente, na ação pedagógica concreta. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 23)

Esta mudança de paradigma da educação física escolar é essencial para que o princípio da inclusão se efetive concretamente na prática pedagógica do professor de educação física. Percebe-se desta forma que a inclusão sob o qual a ação didática da Educação Física deverá pautar-se, coloca em crise as práticas anteriores que supervalorizavam a aptidão física com respaldo das ciências biológicas e que por muitas décadas influenciou a educação física tanto dentro da escola como na própria aceção de educação física enquanto ciência do movimento humano (CASTELLANI FILHO, 1998).

Nota-se principalmente que com a publicação dos PCN's o paradigma esportivo começa a ser questionado e superado. Obviamente a mudança de paradigma não se faz somente por meio de nova legislação educacional, é necessário um esforço político e pedagógico para que as mudanças de fato se concretizem. A própria estrutura física das escolas ainda apresenta uma configuração profundamente esportivista, pois se organizam a partir de quadras poliesportivas e ginásios, que em grande medida reforçam a ideia de competição e de que a educação física se resume a prática esportiva.

Castellani Filho (1998), traz apontamentos interessantes do passado, mas que ainda se fazem presentes na constituição da educação física. De acordo com Castellani Filho (1998, p. 06).

(...) O contexto do momento, pois era necessário um adestramento físico para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável que se submetesse ao trabalho fabril sem questionamentos, já que o Brasil se centrava no processo de industrialização como modelo econômico em substituição ao modelo agrário. O esporte em grande medida obedecia estas normas, pois tem em sua centralidade as regras formais e as regras sociais.

Observou-se, portanto, a consideração da Educação Física como atividade física ou esportiva primordialmente, conforme apontaram Sousa e Vago (1997, p. 129), e que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional daquela época, mas ainda muito presente nos tempos atuais.

Sendo assim, considera-se o posicionamento oficial na passagem do século XX para o século XXI que se abre caminho para a construção de novas

práticas pedagógicas na Educação Física, práticas essas que privilegiem a formação integral do estudante – seus aspectos físicos, sociais, afetivos, culturais e políticos – e que abandonem o viés das ciências biológicas, consubstanciadas no paradigma da Aptidão Física, pela proposição de práticas que articulem o trabalho desenvolvido na educação física com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Desta forma, a participação de todos os estudantes nas aulas de educação física torna-se viável, independentemente de suas capacidades físicas e de suas habilidades esportivas. Ressalta-se que a elaboração dos PCN's se deu com a intenção de subsidiar a implementação ou reorientação curricular em todo o Brasil. Desta maneira, explicita-se uma tentativa de modificar o antigo viés da aptidão física, incorporando uma nova ideia de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física. (BRASIL, 1998a, p. 15)

Desta forma, considera-se que o princípio da inclusão contido nos PCN's de Educação Física traz uma contribuição bastante significativa para a reflexão sobre as práticas pedagógicas em Educação Física.

7.1.3.1 A formação docente do professor de educação física e as mudanças na educação brasileira

As reformas educativas que aconteceram no Brasil a partir de meados da década de 1990 apontaram para a necessidade de direcionar o olhar para a formação docente e compreender a necessidade de formar e preparar um professor reflexivo e ativo politicamente diante da realidade educacional brasileira.

Para Guijarro (2005) a valorização da carreira do magistério e a profissionalização dos educadores com toda certeza deve ser o carro chefe destas políticas. Para a autora o conceito de professor reflexivo que apareceu no Brasil na década de 1990, através de ideias de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra.

Tal perspectiva demanda se pensar numa nova epistemologia da prática profissional, como sinaliza Pimenta (2005) onde afirma que não basta a valorização da prática na formação dos profissionais; pois esta prática deve ser uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, desafios, substituindo incertezas e indefinições por ações políticas práticas

Um professor crítico e ativo não nasce de forma pronta e acabada, tradição esta ainda muito presente na formação do professor de educação física segundo Castellani Filho (1998), onde o diálogo e a investigação não estão presentes na formação deste. Desta forma, saberes escolares e as experiências dos alunos, em grande medida são descartados ou ignorados, desconsiderando que são justamente estes dois elementos os fundantes para que a ação desse professor tenha sucesso.

Para Gallardo (2003) a própria formação inicial deve proporcionar subsídios que amplie o repertório teórico que favoreça a leitura dos diversos contextos presentes no cotidiano da escola. Assim, em relação à formação inicial em Educação Física, Gallardo (2003, p. 14), aponta que,

com a proliferação de faculdades no Brasil, tem acentuado a formação de novos professores de forma “descuidada”, amparada ainda no “eixo paradigmático da aptidão física e do esporte, conflitante com a evolução dos estudos apresentados sobre uma nova Educação Física escolar.

Ainda segundo Gallardo (2003), boa parte das demandas pedagógicas e políticas da formação inicial são abandonadas e transferidas para a formação continuada do professor, desta forma, esta passa a ter um papel mais protagonista até que a própria formação inicial na qualificação dos professores. Como lembram Carvalho e Simões (2002, p. 178) ao afirmarem que “pensar a formação do professor significa pensá-la num determinado continuum de formação inicial e

contínua e que a formação é, na verdade, auto-formação e processo coletivo de troca de experiências e práticas”.

Existe uma multiplicidade e heterogeneidade de termos que permeiam o conceito de formação contínua, que são apropriados e reapropriados constantemente. Podemos ressaltar dentre outros: formação continuada, em serviço, em exercício, requalificação profissional, reciclagem e até mesmo treinamento. O interessante desse universo conceitual é pensarmos que fenômeno de formação docente apresenta concepções que estão veladas, impressas nos diferentes termos e que de certa maneira expressam características contextualizadas socialmente, historicamente e temporalmente. (NUNES, 2000, p. 51)

Ainda Nunes (2000) lembra que o conceito de formação continuada foi desenvolvido a partir do conceito de educação permanente, no final da década de 50, pela necessidade da qualificação do adulto para inserção no crescente processo de industrialização, vigente na época. A partir da década de 1960, segundo Lima (2001), a UNESCO exerceu fortes influências sobre educação permanente no sistema educacional brasileiro, que entendia como a forma de repensar e de fazer uma reformulação crítica da ação pedagógica. Na década seguinte, em meados de 1970, a UNESCO divulga concepções de Educação permanente que traz à tona a necessidade do preparo do professor e do cuidado permanente sobre sua formação que de acordo com Lima (2001) exerceu grande influência ao debate nacional sobre a formação do professor no Brasil.

Ainda de acordo com Lima (2001) foi somente na década de 1980 com a abertura política no Brasil que deu início há com um movimento crítico que questionou a educação nacional e que se questionou a incorporação acrítica dos modelos educacionais vindos de fora, principalmente o modelo norte americano.

Na década de 1990 a formação continuada tem papel central, onde pode se verificar que a prática docente era na verdade produto de uma formação fortemente tecnicista e acrítica, e esta foi a tônica da formação dos professores de educação física durante décadas.

O repensar da formação contínua tem se revelado como uma das demandas mais importantes dos anos 90, inclui, nesse âmbito, a discussão sobre identidade profissional do professor e sua construção como sujeito historicamente situado, e, nessa

construção, a mobilização dos saberes da docência. (CARVALHO e SIMÕES, 2002, p. 174).

Neste sentido, foi necessário uma formação contínua atenta às mudanças da própria sociedade brasileira, com a educação física não poderia ser diferente, a formação dos professores saia de um viés militarista, higienista e esportivista, para um paradigma centrado no humano, na complexidade da vida e da própria cultura corporal do movimento, que não mais poderia se limitar a aptidão física e a execução pura e simples de gestos motores (CASTELLANI FILHO, 1998). Buscou-se então a partir daí uma formação mais crítica, reflexiva, distante de modelos de treinamento e agentes multiplicadores descontextualizados, e que se baseassem nos saberes docentes, na sua práxis, numa constante reflexão entre a observação, a experiência e seus conhecimentos, numa perspectiva de professor pesquisador de sua própria prática e agente de transformações sociais.

Neste sentido a formação continuada é muito importante para que o professor se aproprie da realidade e possa resignificá-la fugindo aos modelos prontos e as receitas advindas de outras realidades, que apesar de serem de grande valia para a prática na escola, não podem servir como amarra para uma intervenção unilateral e descontextualizada.

Lima (2001, p. 30), definiu a formação continuada como a “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Desta forma, a formação continuada se insere também como uma forma de valorização qualitativa do educador, direcionando-o a um crescimento profissional, lembrando que a formação continuada deve estar integrada ao contexto institucional, social e histórico que o professor está inserido.

Acredita-se ser necessário resignificar os conceitos de educar, de escola e da própria formação continuada enquanto espaço de crescimento e mudança.

Deve-se neste sentido levar em conta que a instituição escolar como espaço de formação deve ser a principal neste processo, pois é neste espaço que estão postos os desafios da sociedade, a realidade, a materialidade que envolve a vida real dos estudantes e dos próprios professores.

7.1.3.2 Educação Física, formação docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, a Educação Física começa a fazer parte da grade curricular da escola, coisa que não acontecia na lei que vigorava para a Educação a 5.692/71. O Decreto 69.450/71, ordenava a Educação Física dentro de uma concepção com objetivos, conteúdos e a forma de avaliação para o ensino, enfatizando a tendência para o desenvolvimento da aptidão física e da prática esportiva influenciada por valores estabelecidos no período militar.

O papel do professor de Educação Física, mais se aproximava de um técnico em desporto, que ensinava, sobretudo, habilidades técnicas e esportivas. Portanto, podemos considerar que a formação inicial do professor de educação física era aprender as técnicas para poder ensiná-las a seus aprendizes (CASTELLANI FILHO, 1998).

A própria formação continuada era realizada fora da instituição e do contexto escolar com o objetivo de propiciar a aprendizagem dos professores com novas técnicas, para que estes tivessem mais conteúdos para ensinar aos alunos.

Na perspectiva de Gallardo (2003), as orientações para os professores de educação física se davam por meio de manuais, com conteúdos a serem desenvolvidos, sem proporcionar uma reflexão sobre a prática desenvolvida.

O Governo Federal editava tais manuais que de certa forma acabavam engessando as aulas de Educação Física Escolar. Naquele modelo, os conteúdos e estratégias de ensino vinham de forma programada, não dando espaço à reflexão, o que induzia o professor ao comodismo das ações e reflexões pedagógicas. (GALLARDO, 2003, p. 23)

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, alguns aspectos se tornam relevantes na questão da formação de professores no Brasil. São eles:

- Artigo 62, a formação de docentes para atuação na educação básica deve ser realizada em nível superior;
- Artigo 61, Inciso I, a associação entre teorias e práticas, inclusive

mediante a capacitação em serviço;

- Artigo 67, que os sistemas de ensino deverão assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado.

Como foi afirmado acima, com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em relação à Educação Física, possibilitou aos professores fazerem parte e integrarem-se ao movimento pedagógico proposto para o cotidiano escolar, pois a partir da nova LDB a disciplina de educação faz parte da grade curricular como todas as outras disciplinas curriculares. Desta forma consideramos muito positivo para área de conhecimento educação física que esta faça fazer parte do processo de reflexão na e da escola buscando a construção do professor reflexivo e a necessidade de sua formação continuada.

7.1.3.3 Formação dos professores de Educação Física: uma prática inclusiva

A prática pedagógica nas aulas de educação física se fez sentir com a inclusão de estudantes com deficiência, pois a escola comum se depara com a necessidade de rever suas práticas, suas posturas frente à diversidade, frente à diferença. Em pleno século XXI o que se pode perceber é que a escola pouco mudou nas últimas décadas, ou mesmo nos últimos séculos (GARCIA, 2009).

A escola tem buscado a homogeneização de seu público, e com a educação física não é diferente, partindo de seu histórico excludente pode-se perceber que esta também resisti ao se deparar com estudantes com deficiência. Para Garcia (2009) este é o princípio da homogeneização, pois esperando respostas semelhantes de alunos com vivências, características e percepções tão diversas os professores de educação física tem como parâmetro a repetição igual de gestos e movimentos de estudantes já pré-concebidos por uma visão estreita de movimento humano.

Neste sentido, para Soares (2013), o fracasso escolar, é atribuído ao aluno, e nesta visão a instituição escolar (aí envolvendo gestão, professores, currículos, etc.) fica isenta da sua responsabilidade de refletir sobre sua atuação.

O desafio à formação tradicional do professor de educação física é que este recebe em suas turmas os estudantes que não respondem como esperado aos currículos homogêneos impostos pela escola, apresentando dificuldades de aprendizagem ou comportamentos indesejados (SOARES, 2013). A autora complementa afirmando que a escola passa então a receber estudantes que, por razões diversas, recebem os rótulos de que possuem necessidades especiais, de que não acompanham o ritmo geral da turma, ou de que possuem dificuldades de aprendizagem, entre outros que justificam o seu remanejamento à classe ou escola especial.

Segundo Garcia (2009):

o princípio da homogeneidade foi tomado como organizador das estruturas e serviços voltados a práticas educacionais de separação dos alunos, as quais contribuíram, em grande medida, para os resultados de evasão e repetência no ensino fundamental. As estruturas de atendimento de educação especial foram propostas sob este mesmo critério. (GARCIA, 2009, p. 17)

Com a proposta da Educação Inclusiva, a escola passa a ser questionada sobre a exclusão ou remanejamento desses alunos para outros espaços. A escola inclusiva deve se adequar para receber a diferença, refutando a ideia de que todos os alunos são semelhantes, respondem da mesma forma, possuem as mesmas capacidades e competências, aprendem de forma igual. Isto vai afetar diretamente as aulas de educação física e o papel do professor de educação física comumente visto na quadra de esporte.

Neste contexto a Educação Física enquanto área de conhecimento acadêmico, é marcada por um debate que apresenta uma dicotomia entre o corpo e a mente, entre corpo saudável e produtivo e entre corpo “doente” e improdutivo que para Bracht (1999, p. 71), tal oposição aparece tanto nas teorias voltadas para a construção do conhecimento na área, principalmente dos anos 60 e 70, como também nas reflexões direcionadas para os processos de aprendizagens da disciplina escolar, que fazem referência geralmente a criança idealizada, longe de qualquer deficiência física ou intelectual.

Para o autor, o distanciamento dos debates no interior da educação física, e a hegemonia dada ao “corpo perfeito”, sejam num processo de domesticação ou de conformação, vão expressar a ideologia ainda muito presente nas aulas de educação física.

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil) (BRACHT, 1999, p. 70).

Historicamente esta tem sido a marca que recobre a visão de corpo no interior da educação física. Visões estas produzidas sobre um corpo que condicionou a ação docente na escola, como apontou Faria Filho (1997, p. 52), citado por Bracht (1999, p. 72),

Assim como a escola “escolarizou” conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas de corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada. Esse aspecto reveste-se de importância, uma vez que o tratamento do corpo na educação física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar.

Desta maneira, várias concepções e abordagens teóricas foram se formando e se fortalecendo na Educação Física. Até a década de 1970, a reflexão pedagógica na área, sinalizava para intervenção educativa sobre o *corpo*, sustentando-se em reflexões apropriadas das ciências biológicas. O discurso sobre a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento integral dos estudantes era visto em decorrência da ideia de um pleno desenvolvimento da aptidão física e esportiva.

Na década de 1980, a partir do fim da ditadura militar a educação física começou a passar por um movimento de renovação e crítica ao modelo anterior, e isto se deu principalmente através do diálogo com as ciências sociais e humanas, colocando em cheque o paradigma da aptidão física e esportiva e da própria função social da educação física. Esse movimento, de questionar a escola e o papel da disciplina na sociedade foi denominado corrente crítica ou progressista

que vai influenciar diretamente na formação o novo professor de educação física que vai sair do meio acadêmico principalmente a partir do final da década de 80.

Resultantes desse processo, de embates e debates sobre as concepções teóricas da Educação Física, têm várias abordagens que convivem até hoje com as práticas escolares, percebidas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998, p. 22)

Assim, pode-se notar que a existência de várias concepções e abordagens na Educação Física: desenvolvimentista, psicomotricidade, renovação do paradigma da Aptidão Física, construtivista, crítica, formaram um manancial de perspectivas do qual foi o ponto de partida para a construção do novo referencial, pensado pelos organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1.5 A Educação Física e os Parâmetros Curriculares Nacionais: mudanças de paradigma

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com o objetivo de orientar a implementação de um novo currículo no país, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96. Desta forma, os PCN's criados e publicados no final dos anos 90, orientam à área de Educação Física da seguinte forma:

- O primeiro documento relacionado à Educação Física, foi publicado em 1997, e refere-se ao primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), e segundo ciclo (3ª e 4ª séries), do Ensino Fundamental;
- O documento seguinte, publicado em 1998, refere-se ao terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e ao quarto ciclo (7ª e 8ª séries), do respectivo segmento escolar;

- Já os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio foram publicados em 1999, sendo compostos de um único documento.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, novos referenciais apareceram para a organização do currículo de Educação Física, sinalizando, portanto, informações, conteúdos e estratégias diferenciadas que foram recomendadas para as práticas dos professores de educação física na escola. Lembrando que houve uma grande mudança do paradigma da educação física escolar, em vigência até hoje, as orientações dos PCN's abriram um novo caminho para a intervenção pedagógica do professor de educação física na escola.

Como já foi abordado neste trabalho, é importante distinguir que referenciais novos são estes, e de que maneira os "Parâmetros Curriculares" dialogam com diferentes abordagens e concepções teóricas existentes na Educação Física escolar. Pois com a chegada destas novas orientações abre-se um leque de possibilidades para a intervenção pedagógica na escola, o que enriquece e diversifica o trabalho do professor de educação física.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos, e não mais apenas cumpridores de tarefas e executores de atividades corporais acríticas e mecanizadas, como se fez tão presente no passado na educação física escolar (CASTELLANI FILHO, 1998). Assim, a publicação desses documentos teve a intenção de contribuir com a formação docente e atualização profissional, propiciando subsídios para as discussões e desenvolvimento não apenas de uma Educação Física mais qualitativa, mas também de um novo projeto educativo das escolas. (BRASIL, 1998)

De acordo com Gallardo (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais oportunizaram uma grande diferença em relação aos manuais de conteúdos propostos na década de 1970 para a educação física escolar. Com relação aos PCN's o autor diz:

Os conteúdos ali levantados são sugestões que possibilitam ao professor um ponto de partida para outros conteúdos, mesmo considerando seus pontos contraditórios e negativos. Assim,

podemos localizar nos documentos, algumas proposições relacionadas tanto à formação do professor, quanto às orientações para suas práticas pedagógicas. (GALLARDO, 2003, p. 23)

No documento introdutório dos PCN's são apresentados os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e apontamentos para uma prática pedagógica que proporcione aprendizagens significativas para os alunos, assim, a organização das atividades, seus objetivos e a seleção de conteúdos tomam papel fundamental nas práticas escolares da educação física.

No *documento relacionado ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física*, há indicações dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Nas orientações didáticas, percebe-se expressões como: o professor deve intervir (p. 84); o professor deve localizar quais competências (p.84); o professor deve criar situações (p. 87 e 88); o professor deve interferir (p. 88); o professor pode questionar (p.89). Refletindo sobre o sistema educacional brasileiro, acreditou-se que este seja um grande avanço como forma de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola e a própria intervenção docente do professor de educação física.

No documento relacionado ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental-Educação Física, também são incluídos os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas. Acrescentou-se ao texto, as diversas abordagens em Educação Física, como vimos em capítulos anteriores. Quanto à proposição dos documentos do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos – o item Ensinar e Aprender em Educação Física permite ressaltar três dimensões que esses documentos deram aos conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – na tentativa de romper com privilégio, dado historicamente aos conteúdos procedimentais na área de Educação Física, o que de nosso ponto de vista mostra-se como um grande avanço.

Assim, optaram por apresentar os conteúdos separados em conceituais, procedimentais e atitudinais: é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual – que têm sido tradicionalmente predominantes, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal. Acredita-se ser fundamental considerar e

avaliar as três dimensões dos conteúdos podendo significar um avanço para a área de Educação Física.

7.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA SOCIALIZADORA NA ESCOLA

A educação física como prática educativa socializadora na escola se insere num complexo contexto histórico, pois a sua própria origem assume uma forma de socialização profundamente excludente e segregadora (CASTELLANI FILHO, 1998) e para compreendermos de forma crítica a importância da Educação Física escolar, é necessário compreender o próprio processo de transformação política desta de sua origem até os dias atuais.

Refletir sobre a prática do professor de educação física na escola é compreender o processo histórico que constitui tal prática, ou seja, o militarismo, a aptidão física, o competitivismo são partes da constituição política e ideológica do fazer pedagógico do professor de educação física desde a sua origem a partir dos Movimentos Ginásticos da Europa do final do século XIX e início do século XX (CASTELLANI FILHO, 1998). Grande parte dos profissionais que hoje atuam na área da educação física refletem em sua práxis as contradições deste modelo de formação que permeou e ainda permeia esta área de conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As definições que envolvem o discurso da educação física como prática socializadora são apenas reflexo de produções científicas positivistas e desconexas à realidade e a reais necessidades dos seres humanos. Qual seja? Compreender a complexidade das necessidades humanas, corporais, afetivas, sociais, espirituais, culturais e políticas. Para o Castellani Filho et al (1992), a educação física somente a partir da metade da década de 1980 começa a dar sinais de esgotamento do modelo esportivista e de aptidão física. Ainda de acordo com os autores, a visão de um corpo no seu sentido político mais denso começa a fazer parte da literatura mais especificamente a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90.

Até então, o que vigorava no discurso da prática da educação física era coberto por frases prontas como: “É preciso tirar o excesso de gordura”. “É preciso

melhorar a performance sexual”. “É preciso melhorar o visual”. “É preciso competir”. “É preciso, acima de tudo, vencer”. “Vencer no esporte e vencer na vida”. Então Daólio (2003) lança alguns questionamentos importantes para definirmos o real papel socializador da educação física. Então o autor questiona: “o que é realmente vencer na vida?”. Será que vencer no esporte no remete necessariamente a vencer na vida? Para o autor a educação física sempre tratou destas questões de forma superficial, desconsiderando que nem todos tem acesso de forma igualitária às práticas corporais, esportes, jogos e atividade física em geral, com isso, o efeito socializador do esporte, por exemplo, pode ser excludente e não solidário, pouco cooperativo e excessivamente competitivo.

De acordo com Daólio (2003) em uma sociedade capitalista excludente como a sociedade brasileira estes efeitos podem ser devastadores na formação educacional de crianças e jovens, pois não identificam nestas práticas uma forma de inclusão e sucesso, mas sim, exclusão e frustração.

De acordo com Freire (1992), dentro deste panorama, a educação física se desenvolve como área de conhecimento voltada para uma formação eminentemente técnica, e a própria ação do professor de educação física se limita ao desempenho de uma função técnica. Para o autor ainda, este profissional procura dar exatamente aquilo que o mercado de trabalho pede a ele, ou seja, produtividade e competência técnica.

Para Medina (1987) este é um traço do perfil generalizado do profissional da Educação Física no Brasil e é por meio deste tipo de relação que podemos analisar parte da crise desta área de conhecimento: a Educação Física entendida como disciplina técnica que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que nega as dimensões humanas mais profundas e complexas.

É nesse sentido que se entende que a crise que costuma atingir quase todos os setores da sociedade que clamam por desenvolvimento, parece não estar afetando diretamente a Educação Física. Ela vem “cumprindo de maneira mais ou menos eficiente, disciplinada e comportada a função que a ela foi destinada na sociedade” (MEDINA, 1987, p. 24).

A prática socializadora da educação física permitiu ao longo dos tempos o surgimento de diversas correntes ou tendências que ordenaram e organizaram a prática pedagógica do professor de educação física em todos os âmbitos de atuação. Devido à grande quantidade de informação acumulada pela disciplina acabaram surgindo diversos objetivos para a prática (desenvolvimento motor, saúde, performance, etc.), mas são objetivos que variam de acordo com professores e instituições de ensino. O grande problema está em reconhecer qual é o momento histórico que a sociedade está vivendo. O processo educativo está sempre intimamente ligado ao momento histórico e necessidades sociais das pessoas, conforme comenta Freire (1996): “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 40).

Do ponto de vista histórico qual a contribuição da Educação Física na sociedade atual? Facilmente pode-se identificar, de maneira simplista, momentos históricos que influenciaram determinadas práticas ou adjetivar as práticas desses períodos, porém não se pode identificá-los em sua complexidade.

Neste sentido, vários autores foram identificando ao longo da história da educação física práticas pedagógicas que seguiam determinada orientação ou tendência ideológica e política. Há uma grande contribuição por parte de Castellani Filho (1999) que apresentou dez teorias pedagógicas da educação física e fez uma significativa diferenciação entre os termos das abordagens e suas concepções. Para o autor, as abordagens apresentam princípios que norteiam a prática pedagógica na escola e seus aspectos metodológicos que orientam a intervenção do professor de educação física.

A partir dessa compreensão, o autor pautando-se em referenciais concernentes à metodologia do ensino apresenta um quadro de abordagens e concepções com seus respectivos representantes.

Quadro 1- Abordagens e concepções

Tendências Pedagógicas não propositivas	Tendências Pedagógicas propositivas
Abordagem Fenomenológica (Silvino Santim e Wagner W. Moreira);	Aptidão física (Vitor Matsudo)
Abordagem sociológica (Mauro Betti)	Concepção desenvolvimentista (Go Tani no Brasil e Gallahue)
Abordagem cultural (Jocimar Daólio)	Concepção construtivista (João Batista Freire)
	Educação física plural (Jocimar Daólio)
	Concepção de aulas abertas (Hidelbrandt)
	Concepção crítico-emancipatória (Elenor Kunz)
	Concepção crítico-superadora (Coletivo de Autores)

Fonte: Castellani Filho (1998, p. 75)

De acordo com Castellani Filho (1998), estas tendências não são homogêneas e nem estanques, se comunicam, avançam e retrocedem de acordo com o tempo histórico. Para o autor, o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que norteiam uma dada concepção pedagógica no contexto da educação física escolar ganha destaque na atividade docente, pois possibilita uma melhor compreensão dos processos pedagógicos envolvidos no ato educativo a fim de subsidiar a intervenção.

Acredita-se que em posse desse instrumental, o professor de educação física poderá estabelecer, criticamente, as finalidades de sua atividade e promover uma prática socializadora que considere a realidade na qual está inserido. E é importante registrar que estas denominadas tendências pedagógicas começaram a se

diversificar e a questionar a organização anterior da educação física, a partir de um movimento que se iniciou na década de 1980 com as primeiras publicações principalmente de intelectuais da educação física que retornavam de cursos de pós-graduação no exterior. Foram estas primeiras publicações que começaram a dar espaço a temas relacionados aos fenômenos psicológicos e sociais, não ficando restritas somente a assuntos de caráter biológico (MEDINA, 1987).

Foi nessa perspectiva, que as concepções pedagógicas e seus representantes se configuraram naquele momento histórico como alternativas teórico-metodológicas no contexto da educação física escolar. Neste sentido, é possível identificar diversos objetivos para justificar a presença da educação física na escola. Mas qual será o objetivo mais necessário para o quadro atual de acordo com a realidade da educação física na escola? É fundamental compreender o papel da educação física na escola atualmente e buscar apresentar reflexões acerca do assunto que auxiliem na elaboração de novas propostas de intervenção pedagógica para a disciplina.

A Educação Física, como fator que contribui na educação, tem sido muito abordada atualmente essa ação educativa e está voltada para o princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si mesma completa. A educação escolar precisa estar conscientizada de que a prática da educação física contribui com louvor para os processos educativos do corpo e é necessário ser valorizada, estabelecendo metas e mantendo uma reciprocidade nos processos educacionais e, claro respeitando o território de cada campo de conhecimento. (GONÇALVES, 1994, p. 58)

O desafio que se estabelece entre a prática socializadora da educação física e o contexto escolar se funda na perspectiva de superação de uma visão dicotômica entre corpo e mente (MEDINA, 1987). Não apenas a falta de planejamento, mas há processos históricos imbricados na prática do professor de educação física que definem em grande parte o seu papel na escola e sua visão sobre corpo. A ausência da integração de uma prática docente crítica orientam um processo educacional no sentido do professor de educação física tornar-se um “prático”, um “modelo de corpo”, um modelo de “atleta” ou “esportista” que deve ser admirado e seguido por todos. O que obviamente geram grandes conflitos e limita a prática docente ao papel de reproduzir gestos mecânicos e estereotipados por parte dos estudantes.

A prática da educação física na escola deveria ser um instrumento de reflexão e ação prática inclusiva, menos competitiva e mais cooperativa, menos carregada de estereótipos e mais afeita a liberdade de movimentos e gestos por parte dos estudantes. De acordo com (RATEY, 2002, p.53) percebe-se que “na busca de uma aprendizagem prazerosa é interessante, fazer com que os alunos evidenciem a prática como instrumento que facilitará o processo de aprendizagem nas suas várias dimensões, sejam elas sociais, afetivas, cognitivas e principalmente motoras”.

Dentro desse contexto, acredita-se que a prática da educação física na escola pode se transformar em uma forma de relacionamento com o próprio mundo, ou seja, o que aprendemos com o corpo não diferente do que aprendemos cognitivamente, está tudo interligado. A atividade do sujeito é um importante aspecto da formação da consciência, admitindo que a imaginação com todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. (VYGOTSKY, 1989).

É importante salientar que uma Educação Física Escolar que se diga esclarecida em seu trabalho possua em sua prática educativa um olhar de totalidade, ou seja, perceba-se enquanto disciplina curricular de magnitude, não cabendo à mesma ser mecanizadora de movimentos e fragmentadora de conhecimentos. Daolio (1995), relata dizendo que o corpo por um lado é mecânico e por outro uma máquina perfeita, portanto ao passo que o corpo se torna capaz de ações apreendidas, aumenta também progressivamente seu cumprimento de regras sociais.

Ainda para Daólio (1995), é necessário ter em mente que a criança através de seu corpo, desenvolve seu processo educativo, pois nele estão armazenadas suas características de vida, o qual clama por ser concreta, atendendo as necessidades de sua realidade e vice-versa, essa questão por sua vez deve fomentar o trabalho educativo do professor de Educação Física Escolar para além da simples tarefa da ação motora, elevando sua prática para uma ação educadora.

7.3.1 Educação Física escolar: implicações para uma prática do movimento

É possivelmente na escola que se dá a maior parte das experiências corporais das crianças, e é neste ambiente rico de possibilidades que a aprendizagem corporal vai ter significados diferentes da aprendizagem que a criança tem fora da escola (FIGUEIREDO, 1999). Para o autor, de maneira geral, dizer que a aprendizagem ocorre por meio da ação corporal ou o movimento, não se trata somente em dizer que a questão motora é a única executora desta aprendizagem, mas é destacar principalmente que através destas ações percebe-se o desenvolvimento cognitivo das crianças como expressão significativa de uma determinada aprendizagem que vai muito além do movimento em si.

Para Gonçalves (1994), a forma do ser humano movimentar seu corpo é singular, ao mesmo tempo em que manifesta corporalmente suas necessidades, também incorporam outras, ou seja, percebe-se que além de sua singularidade, o corpo encontra-se ligado a uma cultura de significados próprios. De acordo com o autor, o ser humano é movido por sentimentos, o que ele sente antecede ao pensamento que por sua vez esse antecede as ações de movimentos.

A prática pedagógica da educação física deve estar atenta ao movimento não apenas como uma expressão traduzida por gestos coordenados e ritmados, pois é inserido nestes gestos que o corpo expressa suas necessidades mais ocultas, seus desejos mais latentes (FIGUEIREDO, 1999).

Uma educação física preocupada com uma prática do movimento deve estar atenta não somente ao corpo enquanto símbolo de gesto, mas de movimento político, ético, pedagógico, estético e moral, que favoreça sua consciência de mundo, possibilitando-o agir sobre este mundo construindo com isso sua identidade própria de corpo enquanto unidade indissociável da realidade na qual ele está inserido.

Neste sentido, para Freire (1996), uma educação física preocupada com o movimento para além da imagem superficial deve ter no professor de educação física um transformador, que faz uso de suas aulas para uma comunicação mais próxima com a realidade, que oportunize viver com mais significado as práticas

corporais que aplica e desenvolve com seus educandos, possibilitando dessa forma que descubram o sentido de suas ações.

Para Daólio (1995), a educação física na escola deve se organizar a partir de uma prática pedagógica na qual o conhecimento é construído por meio da possibilidade dos estudantes expressar suas próprias experiências corporais, e isto apresenta-se por meio da: recriação, invenção, imaginação e estimulação de pensamentos que reorganizem e reinventem o movimento como um ato educativo livre.

De acordo com Freire (1996), a intervenção pedagógica da educação física deve se desenvolver dentro de uma postura comprometida com a cultura corporal de movimento que cada estudante traz para o meio escolar. E neste sentido, a sua prática pedagógica deve se orientar pelo movimento, mas por outro lado esse movimento deve conter conhecimento, entender-se enquanto elemento de ação significativa de vida e misturando-se ao que o estudante carrega como experiências corporais e de vida alinhando-se ao conhecimento formal no qual o professor de educação física é detentor.

Valorizar a experiência do estudante e uma prática educativa que considere a cultura corporal de movimento vivenciada por este, fora da escola e ao longo de sua vida, na sua essência, significa a possibilidade de expressar suas ações em grupo, as quais são manifestadas através da história e da vida que este estudante possui, ou seja: quais são os seus costumes? Onde e com o que trabalha? Qual sua realidade? Tem acesso a práticas corporais fora do ambiente escolar? Enfim, conhecer também seu meio onde vive, esses aspectos tratam de questões sociais que trazem em si a história desses sujeitos marcadas em seu corpo.

De acordo com Gallardo et al. (1998, p. 87): “ A riqueza do aprendizado propiciado pelas atividades motoras da cultura corporal não se esgota em sua realização pura e simples. É de fundamental importância que os estudantes aprendam a refletir sobre sua vida prática, e não apenas vivenciá-la”.

Esses são aspectos da cultura corporal que tratam essencialmente de movimentos humanos os quais são manifestados através das danças, jogos, brincadeiras e movimentos variados do dia-a-dia que para os conteúdos da educação física podem ser tematizados e exercidos como ações de ensino. Nesse

sentido, o envolvimento da cultura com o aprendizado do estudante desenvolve-se segundo Marcelino (1989, p.28) “no reconhecimento de que a atividade do homem está vinculada à construção de significados que dão sentido à sua existência”. Concordando com isso, Daólio (2005) trata a o movimento enquanto cultura de movimento a qual desenvolve-se não somente como tradução da história, mas principalmente de como esse corpo movimenta-se diante do contexto social.

Para Santin (1987) os estudantes trazem para o interior da escola suas próprias experiências corporais muito antes de se iniciarem na educação básica, experiências estas que se traduzem a partir de sua própria realidade social e cultural. E neste sentido, o movimento inserido nas práticas corporais deve agregar outros costumes, outros valores. Novas posturas não surgem somente decorrentes de processos biológicos ou fisiológicos, mas principalmente por ações sociais (SANTIN, 1987).

Ainda de acordo com Santin (1987) o movimento humano é o constituinte mais importante da cultura, visto que, as formas de execução de uma atividade se dão através do corpo e devem permitir a criança desenvolver-se como agente de sua própria aprendizagem, assim o ensino da educação física trata-se de um ensino natural e não de controle.

Desta forma, quando os conteúdos da cultura corporal da educação física escolar se ligam à realidade social dos estudantes cria-se as condições para a emancipação destes, produzindo assim uma transformação no projeto de sociedade, pois “a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades dos próprios educandos” (RODRIGUES apud BARCELOS, 1989 p.39).

Para Saviani (1991), este é o ponto inicial do ato educativo, ou seja, a junção do saber sistematizado acumulado pela humanidade com o saber cotidiano produzido pelas relações sociais. De acordo com Santin (1987), a corporeidade é a vivência do corpo nas mais diversas dimensões sejam elas: física, espiritual, cultural, social, ideológica, política e econômica, onde o corpo se dá de maneira interna e externa ao mundo.

Com isso a corporeidade na escola é de fundamental importância ser manifestada pelas crianças, permitindo a elas interpretar através do corpo o mundo em sua volta como um canal que constrói e reconstrói conhecimento. Na escola os corpos sujeitos da corporeidade contam e fazem a sua história de vida, a experiência do corpo sendo, expressada pela motricidade produz ações intencionais, isto é, através de suas práticas corporais a criança se faz corpo sujeito consciente de suas ações. (SANTIN, 1987, p. 102)

Santin (1987) identifica o ser humano como corporeidade, ou seja, seus gestos e expressões falam por ele, à medida que o corpo com o tempo manifesta movimentos dizendo que o ser humano é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Assim, a corporeidade é o conhecimento promovido pelo corpo enquanto consciência crítica de suas ações corporais, produzindo conhecimento. Desta forma, se fala sobre o corpo do estudante, não me dirijo à anatomia e/ou organismos em crescimento aspectos estes físicos em desenvolvimento, mas em suas relações de mundo, as quais desenvolvem suas potencialidades com os demais indivíduos (SANTIN, 1987).

É compreender que a corporeidade é parte do mundo, está inserida nele, é produto das relações sociais e culturais do meio, portanto, significa que o corpo humano é “o próprio mundo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos de seu mundo” (OLIVER, 1995, p.52) Com isso a educação física na escola necessita urgentemente tratar o estudante como um corpo por inteiro, devendo ter um direcionamento não somente para as práticas motoras isoladas, mas, sobretudo para corporeidade, não perdendo essa visão sobre o que é corpo e os movimentos que este externaliza.

7.4 Educação de crianças com deficiência: um caminho a ser percorrido

Como já foi registrado aqui, a história das pessoas com deficiência passou por diversas transformações, desde a exclusão mais completa, segregação e até castigo, passando por períodos de controle e cerceamento. Atualmente, várias políticas veem sendo construídas de forma a garantir direitos constitucionais às pessoas com deficiência.

As pessoas deficientes foram historicamente se constituindo, no imaginário social, como defeituosas, problemáticas, incapazes, pouco eficientes. Isso lhes conferiu status inferior diante das pessoas que não possuíam deficiências. No caso das crianças pequenas, essa situação foi agravada por causa da representação da infância como um vir a ser, como uma réplica miniaturizada do adulto, como alguém incompetente, inacabado, incapaz de atuar no mundo sem a ajuda de outras pessoas. (VEIGA, 2008, p. 169)

Neste sentido, é necessário inicialmente definir o que é deficiência, pois de acordo com a lei, considera-se deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 2004, p. 1)

A pessoa com deficiência é aquela que apresenta alguma limitação de ordem física, auditiva, visual ou mental e a associação de duas ou mais dessas deficiências é caracterizada como deficiência múltipla. Desta forma, os autistas, os hiperativos, as pessoas portadoras de síndromes, de sofrimento mental e os superdotados, por exemplo, não se enquadram nessa categoria. Esses são atualmente chamados de pessoas com necessidades especiais, terminologia que, apesar de nova, tem sido questionada por especialistas, pelo seu caráter genérico, pois não traz uma especificação mais precisa sobre o sujeito que pretende caracterizar.

Desse modo, o estudante com deficiência é duplamente penalizado em sua representação social, pois reforça-se os estereótipos que a colocam numa condição de inferioridade e incapacidade diante dos adultos e das pessoas que não possuem deficiências. Se elas provêm de famílias que vivem na faixa da pobreza, agrega-se ainda o estigma gerado pela condição de pobreza, formando, assim, uma tríade segregadora: criança, pobre e deficiente.

Mas hoje, cada vez mais se vê o abandono do modelo médico da deficiência, cujo caráter patologizante requer a habilitação do indivíduo para se adaptar aos padrões vigentes na sociedade, em favor do modelo social, que enfatiza os fatores do meio que incapacitam as pessoas com deficiência a assumir plenamente seus papéis sociais (preconceitos, barreiras arquitetônicas, instrumentais e comunicacionais, políticas ineficazes no combate à discriminação, dentre outros).

É a partir do paradigma da inclusão que se inicia no Brasil o movimento de inclusão de estudantes com deficiência na escola de ensino regular.

A inclusão não é algo já consolidado, mas um movimento contínuo, um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 40)

A inclusão se constitui então em um processo com dois sentidos, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, resolver problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. A inclusão provoca a sociedade a refletir sobre o quanto esta está avançada ou atrasada, provoca seus membros a refletirem ou ignorarem, como foi feito no passado, a existência de pessoas com capacidades diferentes das pessoas consideradas normais.

A exclusão não pode ser vista como um estado, uma coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal, mas sim concebida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, no qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (ou reincluir) na sociedade. (MARTINS, 1997, p. 16)

E é nesse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que a pessoa com deficiência acaba por se incluir de maneira subalterna, segundo a lógica capitalista, que desenraíza, exclui, para depois incluir em outro plano (MARTINS, 1997). Nesse sentido, o esforço para incluir as pessoas com deficiência na sociedade, deve iniciar-se desde o nascimento ou a partir do momento em que se constata a deficiência, pois do contrário ocorrerá o que o autor chama de “inclusão subalterna”, um modelo perverso em que primeiro se exclui para depois incluir num plano inferior, privando os indivíduos dos direitos que dão sentido a suas relações sociais.

No âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, diz que a educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, incluindo os deficientes, deve ser oferecida durante a Educação Infantil, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 14)

A LDB que recentemente completou vinte anos, fala sobre a importância da participação da família e da comunidade no desenvolvimento e aprendizagem do deficiente, que devem, em parceria com as instituições educacionais, prover o cuidado e a educação especializados a essa criança, preferencialmente na rede regular de ensino. É muito importante ressaltar a necessidade da articulação entre família, unidade escolar e comunidade, pautando-se sempre em um relacionamento de respeito mútuo, apoio e solidariedade.

Sabe-se que a inclusão escolar de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular demanda uma grande mudança institucional da escola e de sua forma de organizar e lidar com as diferenças. De acordo com Mantoan (2008):

Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos. (MANTOAN, 2008, p. 59)

O desafio que o professor de educação física tem pela frente é de desenvolver o seu trabalho pedagógico de forma a incluir os estudantes com deficiência sem que haja nesta prática uma “inclusão rebaixada”, como foi afirmado anteriormente. As aulas de educação física devem ser acessíveis a todos os estudantes, promovendo a participação e aprendizagem de todos e todas da classe. Desta forma, é muito importante que o professor de educação física reflita sobre sua prática docente e busque desenvolver atividades que criem oportunidades de aprendizagem.

Hoje, como professores, entendemos que para alcançar o objetivo educacional de ensinar todas as crianças devemos mudar a forma de ensinar, e isso só é possível se aprendermos a refletir sobre nossa prática em sala de aula. Rever como ensinamos, como planejamos a aula, como os estudantes respondem ao nosso “jeito” de ensinar é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar nossa capacidade docente. (FERREIRA, 2007, p. 32)

A reflexão sobre a prática pedagógica envolve diretamente a relação professor-estudante, estudante-estudante, professores e gestores, professores e

comunidade escolar, familiares, funcionários em todas as suas perspectivas e realidade. Por outro lado, também, detectou-se que as práticas docentes estáticas, conservadoras, automáticas e acríticas, que criam uma crise no ambiente escolar, que ao mesmo tempo prejudicam o avanço sobre o processo inclusivo, podem também produzir transformações positivas com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que indicou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial, a inclusão também denunciou o esgotamento das práticas das salas de aula comum, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares. (MACHADO, 2009, p. 90)

Para Machado (2009), é nítido que o movimento de inclusão na escola pública ganha a cada dia mais adeptos e defensores, pois as transformações refletidas nas práticas docentes inclusivas se irradiam por todo o ambiente escolar, demonstrando que a inclusão vai muito além da aceitação do outro diferente, do outro a partir de seus limites, a inclusão tem demonstrado que seus efeitos vão para muito além dos muros da escola e afetam diretamente a própria organização sociedade. Neste sentido, a inclusão educacional aponta para a elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, mas aponta também para uma mudança de paradigma da própria sociedade.

O processo de inclusão escolar tem obrigado a escola a repensar seus espaços e práticas, suas condutas e dogmas institucionais e até pedagógicos, levando-a a tornar-se acessível a todos os estudantes com a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e atitudinais.

Mesmo se passado uma década depois do processo de inclusão nas escolas públicas brasileiras sabemos que esse processo ainda não alcançou total êxito. Para Guijarro (2005) a escola vive atualmente uma crise onde encontramos desde a resistência de professores, a insegurança dos pais, o despreparo dos profissionais e a precarização da estrutura e recursos da escola. Mas para o autor, a autonomia e a participação nas escolas favorecem o desenvolvimento de comunidades verdadeiramente inclusivas:

Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação. A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação de pais e da comunidade, já que somente e na medida que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avance todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos. (GUIJARRO, 2005, p. 13)

É possível identificar que atualmente a maior ênfase está no paradigma da inclusão educacional, apesar da existência dos paradigmas da segregação e da integração ainda bastante vivos tanto na organização dos espaços da escola como na prática docente. A passagem de uma etapa para outra não é um processo simples, pois está diretamente ligado ao outro que devem conviver e dividir espaços juntos.

Assim, os espaços, os lugares escolares ocupados pela pessoa, seja considerada “normal” ou não, na modalidade escolar, são sempre um imbricamento, um inter-relacionamento de práticas e saberes que contém toda positividade e negatividade surgidas na construção histórica de cada um dos elementos presentes na instituição escolar, em íntima relação com o todo da organização social nas bases econômicas e cultural. (JANNUZZI, 2007, p. 62)

O processo de inclusão nas escolas comuns regulares representa um marco histórico na construção de sistemas educacionais inclusivos organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os estudantes, compreendendo que o direito à educação é o mesmo para o estudante com deficiência, não difere em nada do direito do estudante que não tem deficiência. Essa compreensão exige mudanças de ideias e de práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

A compreensão mais radical de “educação inclusiva”, entendida como o trabalho com toda a diversidade dos alunos na escola regular, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, nega, na sua essência, a própria Educação Especial, tal como historicamente constituída, e também o próprio conceito de “necessidades educacionais especiais”, conceito que leva implícita a compreensão de que a necessidade educativa especial é uma condição do aluno e não do sistema educativo, que

não dá conta dos processos de ensino requeridos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 200)

Mas o desafio também é grande, pois a escola se mantém sob a ordem do convencional, do tradicional, não conseguindo ainda realizar as transformações necessárias que a educação inclusiva e participativa demanda de sua gestão, de sua estrutura, de sua prática pedagógica, de seu currículo:

Sabe-se que a escola, mesmo não conseguindo “incluir” uma grande parcela de alunos com dificuldades de aprendizagem e não associados a nenhuma deficiência, foi estimulada a receber outros alunos com “necessidades educacionais especiais”, na maioria das vezes sem um processo de análise e discussão que permitisse uma reflexão aprofundada sobre o significado de análise e discussão que permitisse uma reflexão aprofundada sobre o significado, as possibilidades e os limites da nova política e, principalmente, da grandeza das transformações necessárias na instituição escolar perante a nova realidade. A consequência disso, na maioria dos casos, se expressa na perpetuação da exclusão, caracterizada pelo fato de que muitas crianças não conseguem acompanhar um processo educativo que, na sua essência, pouco mudou. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 201)

Compreende-se desta forma que é preciso avaliar detidamente todos aspectos que podem melhorar a qualidade da educação, incluindo aí as políticas públicas educacionais tanto materiais como imateriais, pois a educação inclusiva se faz também com a construção de espaços acessíveis para práticas tanto esportivas como corporais acessíveis a todos os estudantes.

7.5 A identidade *versus* diferença na Educação Inclusiva: desafios para a educação física

A Educação Física vem historicamente atendendo a objetivos diversos, ora se constituindo numa prática tradicional e excludente, ora numa prática preocupada com a inclusão de todos nas atividades pedagógicas. Para atender a estes objetivos educacionais propostos pela sociedade, no sentido de oferecer “educação para todos”, a Educação Física tem realizado uma reflexão em torno da problemática da “educação inclusiva”, por meio de debates, produções científicas, propostas pedagógicas.

Entretanto, há um caminho longo a ser percorrido para que o ideal de uma educação física inclusiva se concretize no interior das escolas. A educação física como prática educativa seja ela desenvolvida no âmbito da educação formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação verdadeiramente democrática.

Logo, faz-se necessário discutir as peculiaridades desta prática diante do desafio da educação inclusiva, bem como considerar os diferentes aspectos e fatores que interagem no âmbito educacional no sentido de limitar a implantação do trabalho pedagógico voltados para a inclusão de todos. Nesta pesquisa a proposta é realizar uma reflexão diante da educação inclusiva e as peculiaridades do ensino da educação física frente a um caminho de superação de dificuldades e ultrapassar as barreiras relativas à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

A Educação Física nos PCN's apresenta orientações para o atendimento do princípio de inclusão, que estão direcionadas para garantir condições de participação, por meio de adaptações a serem realizadas pelo professor nas aulas de educação física e adaptações físicas da escola. O texto ressalta o valor do cultivo de atitudes de dignidade, de respeito próprio, de respeito às diferenças e de respeito às limitações da pessoa com deficiência. (BRASIL, SEF, 1998; PCN/SEF, 2000). Estes documentos apresentam orientações gerais, no sentido de chamar a atenção do professor para buscar alternativas de estratégias e favorecer o envolvimento das pessoas com deficiência, sem procedimentos e práticas seletivas e excludentes. O entendimento presente no discurso se orienta para a inclusão total, de forma que o educando não fique fora das diversas atividades pedagógicas. Mas trata-se de uma breve referência a esta problemática e não se aprofunda, no sentido de questionar os fatores e as limitações presentes no cotidiano escolar, que conduzem os professores à não efetivação da dita "inclusão".

A prática de atividades motoras no contexto escolar, mais precisamente o componente curricular Educação Física, próprio aos profissionais da área, vem buscando formalizar ao longo dos anos a identidade de seus conteúdos, bem como a identidade dos objetivos gerais a serem alcançados neste contexto (BRACHT, 1999).

Com o passar dos anos, tem-se concretizado a ideia de que os jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas sejam os próprios conteúdos da educação física. Dentro desses conteúdos existe um universo enorme de possibilidades de trabalho que devem ser definidos de acordo com as necessidades, desejos e potencialidades dos alunos (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005). Paralelo a este processo de busca de identidade, não menos importante, tem acontecido a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, por meio de amparo legal e com a responsabilidade social de não negligenciar a educação para essas pessoas de maneira adaptada. O planejamento do programa de educação física nas escolas inclusivas, adequado ao projeto político-pedagógico, deve ocorrer respeitando os princípios do desenvolvimento humano e as características próprias das pessoas com deficiência (GIMENEZ, 2005).

Carmo (2001) observou que professores de educação física de escolas inclusivas preferiam fazer arranjos, adaptações e improvisos nos conhecimentos existentes do que pesquisarem novos conhecimentos, atividades motoras e principalmente formas específicas de abordagem dos alunos com deficiência. De fato, é necessário que o professor realize adaptações nos recursos físicos, materiais e nele próprio, amparadas em conhecimentos científicos, a fim de possuir as condições necessárias para trabalhar neste contexto.

Mas afinal, os cursos de Licenciatura em Educação Física têm preparado profissionais para atuarem em contexto escolar inclusivo? Sato, Cardoso e Tolocka (2002) afirmam que a formação de professores de Educação Física é muito importante para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, porém há a necessidade da reformulação ou adaptação curricular para uma melhor formação. Cruz e Ferreira (2005) ainda acrescentam que esta formação deve preparar os professores para atender as necessidades específicas de alunos deficientes, em contextos complexos e dinâmicos, como por exemplo, uma quadra no horário de educação física. Numa perspectiva complementar, Mauerberg-de Castro (2002) sugere que as pesquisas em Educação Física adaptada devem ter objetivos mais aplicados, a fim de promover mais investigações sobre o campo de atuação profissional.

Compreende-se a identidade como bem mais que uma realidade biológica

ou psicossocial; está relacionada à elaboração conjunta de cada sociedade particular, ao longo da sua história, algo que tem a ver com regras e normas sociais, com o controle social e com as relações de poder.

Iniguez (2001) aponta que a noção de identidade nasce das relações e intercâmbios sociais que permitem uma identificação com os que fazem parte da cultura e estabelecem uma diferenciação em relação a eles. A identificação garante que a singularidade de saber quem somos nós e um processo de diferenciação evita a confusão com os outros: a construção da identidade é, um processo de separação entre eu singular e eu coletivo.

As sociedades exercem a endoculturação, por intermédio da qual envolvem os indivíduos nos modos de vida (simbólicos e práticos) que implicam normas a serem respeitadas. Obviamente, a quebra das normas significa sanções e entram em jogo os mecanismos de controle social. Está formado o cenário que vai garantir o processo de reprodução econômica e cultural das sociedades intimamente atrelado à construção das identidades.

Na escola manifesta-se o poder que constrói/desconstrói/reconstrói interações sociais; certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros, por rotinas e rituais estabelecidos em sala de aula. Interessa como a escola circula/veicula concepções de identidades pessoais e sociais com aporte, principalmente, nos estudos sobre identidade e estigmatização do sociólogo Goffman (1988) e da etnografia com base em Bogdan e Biklen (1994) e Rockweell (1989).

7.6 Educação, integração e inclusão

Pode-se entender a inclusão como a remodelagem da sociedade em favor da pessoa com necessidades especiais apoiando-as na busca do seu desenvolvimento e cidadania. Sabe-se que, essas mudanças podem ser um processo amplo, complexo, com transformações pequenas e grandes, mas igualmente importantes no espaço escolar e na mentalidade das pessoas, incluindo-se aí a pessoa com deficiência.

A integração, para ser entendida, precisa de uma metáfora que diz que: [...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. “Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor. (Mantoan, 2003, p. 28)

Os ambientes humanos de convivência e de aprendizagem são muitas vezes complexos e plurais por natureza. Portanto, a educação escolar não pode ser passada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno, seguindo suas capacidades, seus talentos em um ensino solidário e acolhedor.

Para a formação de uma nova nação à luz de um projeto inclusivo é indispensável o exercício diário da cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação do conhecimento em suas diferentes áreas, isto é, uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe de instruir os alunos, a dominá-los a todo custo.

Assim, de acordo com Agelucci (2006), uma escola que entende a importância da inclusão social e levanta essa bandeira, tem que lutar muito para desvencilhar da visão ditatorial, hierárquica e centralizadora de um passado recente. Motivo pelo qual surgem as muitas dificuldades no desprendimento, que referia ao processo de resignificação do papel do professor, seja qual for o nível de ensino que atua.

De forma que, a questão da integração e de inclusão escolar necessita ser mais trabalhada e discutida nos meios acadêmicos, devido uma maioria bastante expressiva ainda não entender a proposta da inclusão, e tem convicção que o papel do educador ainda é transmitir um saber fechado, fragmentado e aprisionado nas grades curriculares.

Desse modo, a visão do instrutor, retroativa há décadas passada, que transformava os alunos em seres passivos e acomodados a aprender, não serviria mais de paradigma para uma educação que tem como descrição a dinamicidade e a inclusão escolar (JANUZZI, 2006). Ainda de acordo com o autor, os sistemas escolares, também estão montados em cima de uma visão que recorta a realidade

ou dá plenos poderes a professores e outros profissionais que atuam na área da educação para classificar alunos em “normais” e “deficientes”, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nessa ou naquela área.

De modo que, a lógica de uma organização é marcada por uma visão determinada, mecanicista e formalista, própria do pensamento da sociedade, que ignora o subjetivo, o efetivo, a criatura sem os quais não se consegue romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a ilusão impõe. Tem - se assim os perigos das hiperespecialização dos saberes, que é o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós inovar a escola. Nesse sentido é impensável questionar esse modelo de compreensão que é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e tem prosseguido nos níveis de ensino mais graduados. (JANUZZI, 2006, p. 145)

Entende-se que a escola que pretende ser inclusiva, deve ter urgência em redefinir os seus planos e desafios para uma cidadania globalizada, plena, livre de preconceitos e seleções e, que reconheça e valorize as diferenças.

De acordo com Mantoan (2003) A respeito da pluralidade no espaço escolar, grande parte de educadores do ensino regular acha de suma importância saber lidar com as diferenças em sala de aula, principalmente para poder atender o alunato que tenha alguma necessidade especial, pois, seus colegas especializados limitam-se apenas a realizar esse atendimento e o faz com exagero aos olhos de todos. Outra dificuldade encontrada por uma escola inclusiva são os movimentos e pais de alunos especiais que não admitem a inclusão por acharem que as escolas vão piorar a qualidade de ensino, que por sua vez já é deficitário.

Assim, os alunos que saem de escola comum para os serviços de educação especial, muito raramente, se deslocam para lugares menos segregados ou retornam e ingressam às salas de aula do ensino regular. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos especiais acabam na turma de predestinados, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Neste caso a escola não muda como um todo, mas são os alunos que têm que mudar para melhor adaptarem às novas exigências. (MANTOAN, 2003, p. 99)

Para Capellini (2010) a integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ou regular que

ocasiona um inchaço dessa modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos e técnicas da educação especial para as escolas regulares. Já a inclusão escolar, questiona não somente as políticas e a precisa organização da educação especial e a sua metodologia, mas também, o próprio conceito de integração, que muitas vezes é aplicado na escola de forma radical com base em paradigmas antigos e tradicionais.

O objetivo da integração é inserir o aluno ou o grupo que já fora anteriormente excluído. A inclusão implica em mudanças de perspectivas educacionais, porque não atinge apenas os alunos com deficiências e os que apresentam dificuldade de aprendizagem, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. A inclusão exige mudanças de paradigmas educacionais. (CAPELLINI, 2010, p. 93)

Assim, a proposta é de trabalhar sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos, também não estabelece regras específicas para planejamento, avaliação de currículos, atividade e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Ainda de acordo com Capellini (2010) a inclusão pode ser considerada como uma provocação, cuja intenção é o de melhorar a qualidade do ensino das escolas atingindo assim, todos os alunos que fracassarem em suas salas de aula. Entende-se que o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que ocupam, quando se retiram um pedaço dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem em um ambiente rico e variado.

Assim sendo, a distinção entre integração e inclusão é sem sobra de dúvidas um bom começo para esclarecimento do processo de transformação das escolas de modo que, possam acolher indistintamente todos os alunos nas dificuldades de ensino social, pois essa é a visão de uma organização escolar em uma abordagem particular inclusiva.

7.6.1 Educação de crianças com necessidades especiais

Crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as consequências de quaisquer que sejam o problema agudo ou crônico que afetam o sistema educacional.

(Department of Educating and Science, 2005, p.26).

As palavras acima citadas foram proferidas pelo Chefe dos Inspectores das Escolas de sua Majestade período que compreendeu 1989 a 1990, focaram no fracasso do sistema educacional com o objetivo de explicar as necessidades de crianças com baixas habilidades educacionais. Mesmo essas declarações terem aspectos verdadeiros, uma década após ela não mostra a realidade e os verdadeiros motivos que podem levar (na maioria dos casos) as crianças a apresentarem baixo rendimento educacional. São crianças advindas das periferias pobres em grandes desvantagens social e econômica.

Assim, é importante investigar, apesar de que os verdadeiros motivos a sociedade está bastante longe de entender, porque e como as crianças com histórico de pobreza, frequentemente fracassam nas escolas e muito menos o que pode ser feito para reverter este quadro tão preocupante. Uns criticam as crianças por baixa intelectualidade, já outros colocam a culpa na família, o certo é que ninguém sabe o que fazer com tal problema.

Desse modo, de acordo com Soares (2013), as escolas continuam com baixa expectativa em relação ao avanço e aproveitamento dos alunos e, também, ainda existe a ideologia impregnada em uma parte considerável da sociedade brasileira, em que acredita que as crianças pobres serão aquelas que naturalmente não terão um bom desempenho na escola, ou seja, são alunos fadados ao fracasso.

A realidade brasileira, infelizmente aponta para um sistema educacional público complexo, tacanho e burocrático no pior sentido da burocracia. Assim, o que tem acontecido nas escolas são reflexos de modelos de fora em que elas funcionam a contento, independentemente da classe social. Os valores, ideologias, credos, bem como as prioridades basearão e penetrarão na vida e no trabalho nas escolas e não serão detidos nos umbrais, pois os trabalhadores da educação são cidadãos da

sua sociedade e comunidade local, portanto possuem o mesmo encadeamento de crenças e atitudes, iguais a qualquer outro grupo.

Nas últimas décadas, têm aparecido tímidos sinais, mas encorajadores, a respeito do empenho e interesse dos políticos (países em desenvolvimento) em relação ao contexto social em que se encontram as escolas. Porém, de acordo com Aranha (2004), a realidade brasileira não é nada animadora diante do quadro atual, que ainda é de famílias desestruturadas financeiramente ou vivendo a abaixo da linha da pobreza, periferias de muita violência urbana e desassistidas pelo poder público, assim essas crianças são muito mais propensas ao fracasso educacional e a exclusão.

Em muitos países europeus, os governos têm mostrado grande preocupação com uma sociedade em relação à inclusão e com o sistema educacional mais inclusivo. Com isso, têm investido muito dinheiro em projetos educacionais, cuja finalidade é o resgate ou a reparação de *defect* educacional e social ainda presentes nestes países. Será que essas atitudes têm alguma relação direta com o sistema desigual que eles herdaram? Como essas questões podem ser resolvidas? É importante lembrar as diferenças existentes entre América latina e o continente europeu, porém existem sim bons projetos que podem servir de paradigma para a educação brasileira.

7.6.2 Inclusão social na escola

Conceituar inclusão envolve muito mais do que alguns vocábulos, pois abarca um repensar constante nas práticas inclusivas ofertada pelo sistema educacional, bem como a maneira de pensar fundamentalmente contrária a respeito das origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento, ou seja, mudança total e irrestrita sobre a ideia de “imperfeição” por um modelo social. Sabe-se que por décadas, tal modelo vem sido debatido por pesquisadores e defensores da deficiência, porém na prática quase nada foi realizado.

Assim, a entidade escola pode ser vista e entendida como um espaço social favorecido, simultaneamente, são socializados conhecimentos sistematizados e disseminados valores intelectuais e sociais por ela legalizados. Em relação às metas

da escola, os projetos inclusivos têm aparecido no cerne das políticas educacionais e da política social. Mesmo sendo um tanto difícil entender com clareza as deliberações oficiais, existem algumas fases, que podem servir de base inicial.

No âmbito da inclusão compreende uma parte importante no que diz respeito ao processo de reforma e de restauração das escolas na sua totalidade, cuja meta é o de garantir que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades e ingresso a todas as sucessões educacionais e sociais ofertadas pela escola, ou seja, o currículo corrente, agrupamentos de alunos, a pedagogia e a prática em sala de aula, lazer e recreação, dentre outros. (MITTLER, 2003, p.25)

Assim, objetiva-se com essas reformas, tão urgentes e esperadas, a garantia de entrada e permanência de todas as crianças, aos bens e oportunidades oferecidas pela escola e impedir práticas segregadoras e isolamento. Tem-se assim, uma política desenvolvida com a finalidade beneficiadora de todos os alunos, inclusive aqueles que pertencem a minorias linguísticas e étnicas, dificuldades cognitivas, os alunos com frequência irregular e os que correm risco de exclusão.

Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito. (ARAÚJO, MATILDE ROSA 1997, p.01).

A educação brasileira trilhou por caminhos complexos, equivocados e duais desde seu início, reservada para uma classe branca totalmente exploradora e sempre voltada à estratificação e dominação social, para governar os pobres, negros, aborígenes dentre outros. Assim, foi arraigada por muitos séculos a ideia de dominação cultural de uma parte minúscula em que os brancos europeus acreditavam que a educação era apenas para uma pequena classe de privilegiados e por esta razão, os demais não precisavam aprender.

De modo que, de acordo com Aranha (2004), a classe dominante era detentora do conhecimento e do saber. O modelo educacional era gerido por dois fatores fundamentais: “a organização social” “e o conteúdo cultural implantado na colônia pelos os padres jesuítas. ” As questões concernentes ao preconceito, intolerância racial e a inclusão não eram assuntos de relevância nenhuma para serem, então tratados.

Porém, nas últimas décadas o Brasil tem avançado e conseguido resultados significativos em relação à ampliação da admissão no exercício dos direitos humanos. Porém, existem grandes desafios a serem vencidos, como a extensão do acesso à educação básica, o respeito e a valorização da diversidade cultural, principalmente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tão presentes no espaço escolar.

Para Soares (2013), a realidade nacional em relação à inclusão social da escola, infelizmente não tem galgado passos importantes, assim o ensino escolar brasileiro tem diante de si a difícil e urgente tarefa de encontrar meios capazes de responder à questão do acesso e da permanência desses alunos em suas instituições educacionais.

Os vocábulos inclusão social que serão investigados aqui, trata-se da diversidade, cujo sinônimo é a dessemelhança que são: as diferenças físicas, atrasos intelectuais dentre outros transtornos que podem retardar ou não o desenvolvimento educacional desses alunos e serem vistos, também como “diferentes”. Porém, este não é o assunto norteador desta discussão. Discute-se aqui, a compreensão, a contemplação e a atuação a respeito dos mecanismos sociais capazes de transformar as diferenças em desigualdades.

Pietro (2000) fala sobre os pontos críticos e mais complexos que envolvem o atendimento escolar com alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a autora existe sim, necessidades urgentíssimas a serem trabalhadas, que abarcam desde as relações inclusivas no espaço escolar à formação de professores chegando, também às políticas públicas de educação para todos.

A inclusão escolar está vinculada a movimentos sociais extensos e por essa razão o discurso mais frequente dos seus articuladores e defensores é o de exigirem maior igualdade e mecanismos mais imparciais na admissão de bens e serviços.

Assim, diferentemente das sociedades democráticas que têm como paradigma o mérito individual e a igualdade de oportunidades, a inclusão sugere o oposto, que é a desigualdade de tratamento como meio de restituir uma igualdade que foi rompida por modelos segregadores de ensino especial e regular no Brasil. (MANTOAN, 2012, p.19)

Entende-se que fazer valer o direito à educação para todos vai muito mais além do que cumprir o que está na lei e aplicá-la de modo imperioso, às situações de intolerância, discriminatórias e preconceituosas que, infelizmente ainda são presenciadas no cotidiano do professor nos espaços educacionais em todo o país. De modo que, esse assunto carece de um entendimento mais aprofundado em relação à justiça, pois a escola verdadeira e desejável não se ampara apenas no fato da igualdade humana.

Nesse mesmo sentido de igualdade natural, não tem um significado homogêneo, mas tantos quantos forem às respostas desses questionamentos: igualdade entre quem? Igualdade em quê? De modo que, o aprofundamento desse valor precisa ser levado em conta, para não sobressair a justificativa que todos os homens sejam iguais em tudo.

De acordo com Freire (1999), mesmo os que defendem o igualitarismo entendem que o espaço escolar ainda não tem se firmado como um local social-democrático, igualitário, local de conhecimento, de reciprocidade em relação professor/aluno, mas é importante bom lembrar que o espaço escolar na prática, ainda estar distante de conquistar avanços significativos.

O processo inclusivo, iguais a todos os movimentos instigados por agrupamentos que tem um histórico de exclusão do espaço escolar e da cidadania plena, passa a ser uma denúncia, por entender que não é a universalidade da espécie que determina um sujeito, mas as suas particularidades. Assim, como tratar igualmente os diferentes pode ocultar as suas especificidades de maneira a excluí-los da mesma forma; logo, “ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN, 2006).

Tem-se assim um grande dilema, que é o de mostrar ou esconder as diferenças: questiona-se: como resolver essas dubiedades nos espaços educacionais, historicamente comprometidos como preconceito e a intolerância, mas tem a alocação de homogeneização e utilizam a desigualdade social como argumento em favor da exclusão? É um fato a ser pensado.

Janssen, et.al. (2003, p. 56) defende que, [...] a escola é sem sombra de dúvidas, um espaço político/pedagógico que contribui para convergência de identidade cultural que a circunda e a constitui, sendo um espaço plural que dá

sentido, produz conhecimentos e valores de competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

Sabe-se que, em termo de espaço social e de campos sociais diferentes esses campos permitem não somente analisar a posição dos grupos sociais que ali convivem, mas também compreender melhor as tendências e reproduções de ordem social. O espaço escolar continua sendo um lugar hierarquizado pela desigual distribuição de capital. A descrição da sociedade em termos de espaço social permite enfatizar a dimensão relacional das posições sociais.

Assim, a escola como um espaço social continua cheio de desigualdades e antíteses. Tem-se assim, duas concepções diferentes: a primeira, a concepção marxista ver a sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a partir do viés econômico, já a segunda, analisada por Weber, tem-se uma sociedade dividida em três seguimentos: poder - prestígio - riqueza.

A teoria a respeito do ambiente escolar tenta provar que este é, sem nenhum equívoco, um sítio social-democrático local de conhecimentos, de reciprocidade em relação professor/aluno e tem conseguido avanços significativos em relação às causas voltadas à inclusão real e irrestrita. Porém, esse discurso não se sustenta na prática, pois as ações inclusivas nas escolas brasileiras ainda estão distantes de apresentarem avanços significativos.

Entende-se que o espaço social, além de ser um lugar conflituoso é hierarquizado pela desigual distribuição dos capitais. Assim, a descrição da sociedade a respeito do espaço social enfatiza a dimensão relacional das posições sociais.

De acordo com Bourdie (1980), um fato social é arquitetado e neste sentido o sociólogo pode utilizar critérios classificatórios para poder explicar a estrutura social. A expressão “espaço social” particulariza uma ruptura com as devidas representações tradicionais das posições sociais constituídas sobre uma visão monumental da sociedade, que atribui a cada classe uma posição na escala social em ofício de suas condições materiais de existência.

Desse modo, uma classe social não pode definir-se isoladamente, mas em relação com outras classes.

Inicialmente, a sociologia apresenta-se como um *lócus* das diferenças construído com bases de princípio de diferenciação ou de distribuição formados pelo conjunto das prioridades que atuam no universo considerado.

[...] os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas próprias posições relativas nesses espaços. Cada um deles está situado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, e não se pode ocupar realmente, mesmo que seja possível fazê-lo em pensamento, duas regiões opostas do espaço [...] pode-se descrever o espaço social¹ como um espaço multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital, isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posições (BOURDIEU, 1980, p. 103).

Assim, a posição dos agentes nos espaços das classes sociais subordina-se ao volume e a estrutura do seu capital. Existem diferentes formas de capital, mas é o capital econômico e o cultural que são capazes de oferecer os preceitos de diferenciação mais apropriados para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas.

Para Bourdie (1980) a primeira hierarquização avança na dimensão vertical os grupos sociais segundo o capital que eles dispõem. E funciona de maneira que, situa os patrões, os profissionais liberais, os professores universitários, porém os outros que são mais desprovidos de capital econômico e cultural a eles cabem o ponto mais baixo da escala social.

A segunda age seguindo a estrutura do capital, ou seja, a importância respectiva das duas espécies de capital no volume total deste. Deste modo, podem-se contestar os agentes sociais, para os quais o capital econômico prevalece em relação ao capital cultural, àqueles que apresentam propriedades contrárias.

De maneira que, diferenciações suplementares permitem explicar separações internas no centro dos grupos que encontram-se estruturados na mesma posição na dimensão social do espaço social. Nesse mesmo aspecto os patrões da indústria e do comércio opõem-se aos professores, os primeiros com mais capital econômico,

relativamente ao capital cultural, a medida que, os segundos dispõem mais do capital cultural, relativamente ao capital econômico.

A abordagem dos espaços sociais apresentada por Bourdieu (1980) encontra lastro em dois aspectos imanentes. Por um lado, a sociedade mundial está dividida em classes sociais, definidas em uma interpelação inerte e desigual na distribuição de capitais. Por outro lado, a sociedade não é um conjunto consubstanciado, pois ela é composta por vários campos sociais, homologias com a do espaço social, que cuja dinâmica tem a ver com os jogos dos participantes.

Porém, estes dois objetos não existem como realidade concreta; pois são gerados pelo trabalho do sociólogo. Assim, esse parecer sobre espaço social adotado por Bourdieu (1980) está ligado a uma sociologia relacional, cujo objetivo é o de separar as falsas alternativas, principalmente aquelas que opõem indivíduo e sociedade.

Entende-se por inclusão com base nos princípios da Declaração de Salamanca como um “direito para todos”.

A inclusão é um processo e, como tal, deve ser pouco a pouco conquistado. É também mudança de paradigmas, pois a cultura brasileira, infelizmente ainda não está acostumada a lidar com o seu familiar ou próximo “diferente”, assim qualquer mudança nesse sentido é necessária acontecer aos poucos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A inclusão escolar, suggestionada por leis e padrões internacionais tem se estabelecido como gênero de primeira necessidade na legislação brasileira desde os decênios de noventa, seguindo os princípios da Declaração de Salamanca. Infere a legislação brasileira que a educação inclusiva evidencia como uma importante expansão de acesso à educação de grupos historicamente excluídos devido à sua classe social, idade, gênero, etnia, deficiência dentre outros.

O fracasso e a evasão escolar têm marcado as escolas brasileiras. Os alunos (parte significativa) são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa estima resultantes das situações excludentes vividas no espaço escolar. Crianças que são vítimas de seus pais, seus professores e, sobretudo das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos. Esses alunos são demasiadamente conhecidos na escola, pois repetem as mesmas séries várias

vezes, são expulsos e ainda, e ainda são vistos como problemáticos “mal nascidos” e com hábitos que fogem do prototípico da educação formal.

De modo que, as soluções apresentadas, até então, não têm sido condizentes com as propostas da educação inclusiva. Pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, não buscam novas saídas, bem como não aprofundam nas causas geradoras do fracasso escolar, fracasso esse que continua sendo do aluno, uma vez que, a escola porta-se com altivez, não passiva de erros (SASSAKI, 1997).

Assim, é de suma importância pensar em uma inclusão total e irrestrita. Só assim, poderá reverter a situação de inúmeras escolas as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado. É comum e fácil analisar o que o aluno não sabe, porém, raramente se examina (com responsabilidade) o que e como a escola ensina, de modo que o estudante não seja penalizado e marcado pela repetência, evasão, discriminação e exclusão (MANTOAN, 2003).

Toda sociedade educacional sabe que é necessário extirpar a exclusão do sistema de ensino brasileiro e mesmo de fora dele, é que os desafios são necessários, a fim de que pudesse avançar, progredir, evoluir em todos os empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” é mais fácil ainda encaminhar os alunos com necessidades especiais e limitações, sejam ela física ou mental ou não para as escolas, classes ou programas de reforços e de aceleração.

Para Mantoan (2003), por meio dessas escapatórias a escola continua a discriminação do aluno que não consegue ensinar, e assim, os problemas são repassados para os progressos “especializados”. Assim sendo, não recaem sobre os ombros desse ou daquele profissional ou da instituição de ensino nossas limitações profissionais.

De modo que, uma escola com proposta de inclusão real e irrestrita precisa avaliar os seus alvos e objetivos, os quais devem se expressar pela tolerância e pelo o respeito ao outro. Assim, esses sentimentos precisam ser analisados, cuidadosamente para poder obter mais entendimento nas entrelinhas. A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode vir marcado por certa superioridade conceitual, implica em certo essencialismo, uma generalização, que vem da

compreensão de que, as diferenças, definitivamente estabelecidas e fixas, de tal modo que só resta respeitá-las.

Para Mantoan (2003) essas orientações são duais ao entendimento de que, as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como marcas indelévels deles, as quais só nos cabem aceitar passivamente, uma vez que, além de previsto no quadro geral de modificações estáticas nada poderá mudar e evoluir: os graus de comprometimento, as categorias educacionais e as predisposições para o trabalho. Com esses pressupostos é que criam os espaços protegidos e restritos a determinadas pessoas que eufemenisticamente denominamos de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, nesses espaços, a diferença “é o que o outro é”: ele é negro, ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente” “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para serem protegidos ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. “A identidade é o que se é”, sou brasileiro, sou negro, sou estudante *et.al.*

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, faz oposição o comportamento conservador da educação e da sociedade porque entende que as diferenças estão constantemente sendo feitas e refeitas e vão diferindo infinitamente. De modo que, essas diferenças são produzidas como acontece habitualmente ou apenas respeitadas e toleradas. (JANUZZI, 2006)

Portanto, uma abordagem participativa e inclusiva deve ter ações educativas com eixos norteadores de convívio com as diferenças e aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o educando, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

De forma que, relações de poder continuam presidindo e hierarquizando a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade com categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori e que trata a realidade escola como ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplina, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações e hierarquias de conhecimentos.

De acordo com Mantoan (2006) a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos profissionais da educação e faz que seja resignificada a identidade do aluno. O estudante da escola inclusiva é outro sujeito que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. A deformidade as diferenças nas escolas destroem, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente e elitista, bem como suas medidas e seus mecanismos de produção de identidade e da diferença.

Um passo importante para uma escola, realmente que entende a proposta da inclusão total e irrestrita, seria reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas para que seja possível uma ética escolar que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não global? Desafios e fundamentos que uma escola inclusiva e irrestrita terá pela frente.

Assim, as referências de uma cultura global e a globalizante parecem díspares, totalmente contraditórias à luta de grupos minoritários que lutam por uma política indenitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os hispânicos, os negros, as mulheres dentre outros. Deve haver um sentimento de busca das origens e de afirmação das diferenças, razão pela qual, se contesta a modernidade nessa intolerância pela diferença. De modo que, nem toda diferença necessariamente inferioriza as pessoas. Há diferenças e há igualdade e nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Esse deve ser o paradigma de uma escola inclusiva e não excludente ou apenas tolerante com as diferenças (MANTOAN, 2006).

A legislação em todo o mundo tem sido vista como caminho viável e de suma importância no combate à discriminação no trabalho, na escola em outros seguimentos sociais, principalmente nas empresas, que mostram ainda um altíssimo número de rejeição em relação a empregar pessoas com deficiência.

Porém as leis, muitas vezes legislam com duplicidade, pois ao mesmo tempo em que pressionam empresas públicas e privada a contratarem pessoas com deficiência, podem também se oporem em relação a essas pessoas. Ademais, nem todas as leis são convenientes se levamos em consideração os avanços conceituais

e as práticas sociais. Assim, elas precisam ser revisadas que nem sempre acontece a contento e a tempo (GUIJARRO, 2005).

A área da Educação Física contempla hoje, vários conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. As atividades de movimento são consideradas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, pois elas têm o objetivo de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde e como construção de novas aprendizagens.

7.7 Edificações da escola em atendimento a uma prática de educação física inclusiva

A forma como a escola se organiza estruturalmente e fisicamente reflete em grande medida a forma como ela pensa as relações humanas em seu interior. De acordo com Elali (2003), os ambientes físicos são reflexos da política pública que é pensada por pessoas, e neste sentido os projetos devem refletir uma concepção de educação e de cuidado com as necessidades de desenvolvimento dos estudantes, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.

Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades dos estudantes e dos professores que com elas trabalham. Com isso queremos dizer que não há possibilidade de execução de um trabalho pedagógico adequado sem que sejam atendidas estas condições. Espaços externos bem cuidados com jardins e áreas para convivência, brincadeiras e jogos, indicam a atenção às necessidades fundamentais de todo estudante. (BELTRAME; MOURA, 2008, p. 03)

É no espaço escolar que se configura a formação humana, é neste espaço que se forma as identidades e se possibilitam o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva humanizadora. A escola é uma reprodutora da própria forma como a sociedade pensa e age com seus integrantes, mostrando-se tolerante e acessível ou tolhendo e impedindo que seus integrantes acessem seus bens.

De acordo com Moura (2006) os espaços da escola devem ser planejados buscando harmonia entre as necessidades de adaptação do estudante e o ambiente,

e isto é uma questão que deve ser cuidadosamente relacionada não apenas com os estudantes que não possuem qualquer tipo de deficiência, o que de certa forma é o que temos visto nos espaços escolares principalmente das escolas públicas brasileiras.

Para Beltrame e Moura (2008), é necessário que os projetos de escolas pensem edificações que possam ser modificadas ao longo dos anos, além de considerar o conforto ambiental: as condições térmicas, luminosas e acústicas que resultam em variações climáticas comprometendo o bem estar e o aproveitamento didático dos estudantes que estejam nesses ambientes. De acordo ainda com os autores é necessário pensar para além de espaços tradicionais, como as quadras esportivas para as aulas de educação física, deve-se considerar que os jovens hoje tem outros interesses e outros desejos, não apenas do esporte massificado, como é o caso do futebol no ambiente escolar, mas a escola deve proporcionar espaços de convivência para a dança, a capoeira, o circo, a ginástica, o hip-hop, as lutas e etc.

O ambiente e os elementos que o compõem formam um conjunto inseparável que interfere diretamente nas pessoas que nele estão inseridas. No que se refere ao projeto de escola, este é elaborado prevendo espaços para trabalhos com determinados métodos que não duram para sempre, por isso é necessária a reciclagem, o que nem sempre acontece com a velocidade do espaço construído. (ELALI, 2003).

Para a educação seria importante pensar em edificações que podem ser modificadas e adaptadas, prevendo as necessidades de cada época. Além da importância do espaço construído, outro fator que pode interferir no desenvolvimento didático dos alunos são as condições ambientais da classe: acústica, temperatura, insolação, ventilação e luminosidade, as quais podem refletir-se em fatores tão diversos como a sociabilidade dos usuários, seu desempenho acadêmico e mesmo em sua saúde. (ELALI, 2003).

Para Moura (2006) a escola é considerada um dos principais elementos do ambiente social do estudante, principalmente daqueles que frequentam a escola pública, tendo em vista que é na escola que são ofertadas experiências práticas, envolvendo atividades corporais e esportivas que produzem um efeito educativo bastante profundo nestes. Segundo ainda o autor é este conjunto de espaços onde o

estudante interage, cujo apego e apropriação são facilitados pela familiaridade e receptividade.

Pol e Morales (1991) apontam que a relação entre o momento político e as características sociais de um determinado grupo social definem um modelo de ser humano para cada contexto, de modo que a configuração, a estrutura e o partido estético da edificação escolar devem refletir tal modelo de estudante. Para os autores a estrutura física não é inerte e fria, ela apresenta uma influência direta no modo de ser e se comportar das pessoas, a própria sociedade, até mesmo em termos urbanísticos, sua localização e características vão determinar as formas de agir e pensar das pessoas.

Neste sentido, as próprias bases de cada intervenção pedagógica, como o caso da educação física, são em grande medida delimitadas físico-ambientalmente a partir dos locais que estão inseridos. Muito mais que apenas uma representação física de uma quadra esportiva, esta pode representar uma forma de ver e reproduzir o mundo que cerca a escola e a própria cidade. No caso da educação física é nítido que a visão esportivista e de aptidão física são hegemônicas, e não uma visão de cultura corporal ampliada e diversa, onde todas as manifestações desta mesma cultura corporal são possíveis e acessíveis aos estudantes.

O espaço da escola como elemento gerador de curiosidade/conhecimento/aprendizado, considerando que o contato do estudante com as oportunidades variadas estimula em diversos sentidos o desenvolvimento deste ampliando o conceito de aula ultrapassando os muros da escola. (ELALI, 2003, p. 23)

Elali (2003) afirma que “para transpor a diferença entre a prática pedagógica e a arquitetura é necessário compreender que tanto uma como a outra refletem o tipo de expectativas que se tem com o papel da educação e da própria prática docente, desencadeando um processo que afeta diretamente a própria durabilidade das ações empreendidas nessas áreas” (ELALI, 2003, p. 25).

A escola é um espaço de conflitos e interesses, não é possível crer que a sua estrutura física se limita ao atendimento de pessoas desinteressadas que carregam sonhos e expectativas. De acordo com Mantoan (2008) a escola representa em sua própria estrutura física a totalidade de um pensamento de uma parcela da sociedade

que detém o poder e o faz representar por meio do Estado. Ainda de acordo com a autora os professores em grande medida reproduzem o sistema de exclusão produzido pelas políticas públicas e pela própria estrutura física desta, fazendo muitas vezes o papel excludente e segregador dos estudantes que não se adequam ao ambiente escolar.

O projeto de escola seja ela qual for, é elaborado prevendo espaços para trabalhos com determinados métodos e os métodos não duram para sempre. Ficam obsoletos e exige reciclagem, o que nem sempre acontece, com a mesma velocidade, com o espaço construído. (ELALI, 2003, p. 29)

Neste sentido é de grande importância avaliar de forma responsável e crítica a maneira como as edificações levam em conta as mudanças em paradigmas e modelos atualizados e modernos dos espaços físicos escolares de forma que se aproximem das reais necessidades e desejos dos estudantes (ELALI, 2003).

Vale ressaltar que as políticas públicas que envolvem a construção física dos espaços e das escolas, muitas vezes se fixam há determinadas ações que se limitam a orçamentos contingenciados, indicando segundo Elali (2003) que o componente arquitetônico das escolas se aproxima mais de um objetivo físico e econômico do que propriamente pedagógico-educativo. O autor ainda afirma que este é um espaço delimitado, em contraposição aos princípios pedagógicos, cuja preocupação é o processo de ensino e aprendizagem, objeto particular das unidades escolares, mas que fica em segundo plano devido há uma visão meramente econômica das edificações escolares.

Para Elali (2003) é importante considerar que para a ocorrência da qualidade do processo educativo de ensinar e aprender é fundamental existir um equilíbrio entre os dois componentes: a arquitetura e a intervenção pedagógica. Por sua vez Segre (2006) expande a questão para a esfera socioambiental tecendo comentários acerca dos efeitos do ambiente escolar e que esses são mediados pela política institucional, de modo que modelos que limitem demasiadamente o estudante, inibindo e/ou modelando excessivamente seus comportamentos espontâneos, demonstram simplesmente não suportar as exigências do seu processo de desenvolvimento.

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser, devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e o

ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano deve ser considerado prioritárias no processo de elaboração do projeto. (SEGRE, 2006, p. 16)

As escolas de uma forma geral são pouco acessíveis e apresentam barreiras físicas que dificultam tanto a movimentação do estudante com deficiência como a própria permanência na escola. Segre (2006) afirma a escola apresenta uma série de problemas ligados ao sistema construtivo como um todo, topografia e a própria construção do edifício. O próprio paisagismo, conforto ambiental e comunicação visual são muito mais barreiras do que formas de comunicação e liberdade.

A construção de áreas livres nas escolas tem se tornado uma constante, pois não apenas como forma de possibilitar os estudantes com deficiência, mas como forma de aproximar e fazer com que o estudante se sinta pertencente ao ambiente, nota-se que nos últimos anos tem havido uma preocupação com o projeto das edificações escolares. Elali (2003) afirma que nos últimos anos tem havido uma preocupação maior com relação a isto, sendo a sua quantidade e a qualidade dos cuidados/manutenção e equipamentos associados à qualidade de vida dos estudantes, a acessibilidade, a oferta de espaços mais variados e ricos, isto tudo interfere diretamente no sucesso ou fracasso escolar.

Para Segre (2006) tem-se dado maior importância a existência de áreas livres espaçosas, parte ensolaradas, parte sombreadas, na delimitação dos ambientes destinados às práticas corporais e a própria educação física, considerando que esses locais permitem aos estudantes desenvolver a psicomotricidade (correr, pular, exercitar-se), participar de jogos ativos e estabelecer um maior contato com a natureza.

Independente da dimensão final desses espaços, a literatura na área indica que o seu planejamento deveria envolver subdivisão funcional, variação de escalas e materiais, de modo a garantir riqueza de estímulos e possibilidade de realização de múltiplas atividades, em função das diferentes necessidades dos estudantes. Entre seus elementos constitutivos encontram-se os componentes naturais e artificiais. E todos deveriam ser tratados com atenção especial. O contato com a natureza em suas várias nuances, desde vegetação, areia e água, até atividades em horta e cuidados com algum pequeno animal. Os ambientes artificiais poderiam estimular e proporcionar novas experiências aos estudantes (ELALI, 2003, p.

41).

Para Machado (2007), embora haja uma valorização cada vez maior dos espaços escolares e ser evidente a sua necessidade eles ainda são poucos planejados: “de modo geral, os pátios escolares não conseguem um projeto definido, sendo, na maioria das vezes, considerados apenas como um local onde os estudantes ficam quando não estão em sala de aula” (MACHADO, 2007, p. 85).

O Programa Escola Acessível, criado em 2008 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, trouxe como objetivo promover a adequação do espaço físico das escolas públicas, a fim de torna-la acessível e viabilizar a inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Atualmente o programa é realizado por meio do PDE Escola, com recursos repassados diretamente pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A seleção das escolas baseia-se na declaração de matrículas de alunos com deficiência no censo Escolar (INEP) do ano anterior, priorizando aquelas que foram contempladas com o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. Os recursos são destinados a adequação arquitetônica ou estrutural do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimões, sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, materiais pedagógicos e outros recursos de tecnologia assistiva.

Para receber o recurso, cada escola contemplada deve elaborar um plano de ação, que após análise e validação, devem ser seguidos durante a execução orçamentária. A proposta deve observar os princípios do desenho universal e o atendimento das regras de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da NBR 9050.

A exigência do planejamento da obra ou adequação prevê a discussão da comunidade escolar sobre a proposta inclusiva da escola, o olhar sobre as diferenças e atendimentos presentes, para definição das necessidades de acessibilidade da escola (SEGRE, 2006). Um dos Programas desenvolvido pelo Ministério da Educação é o Escola Acessível, que promove a adequação de prédios escolares a fim de viabilizar a acessibilidade física e arquitetônica para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Sua execução é realizada por meio do

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, disponibilizando recurso financeiro para que a própria escola decida e execute suas ações de acessibilidade.

8 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada em dez escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional da Educação do município de Posse Goiás, com alunos da inclusão do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio e professores de Educação Física dos níveis de ensino já citados. Teve como objetivo geral realizar uma reflexão crítica sobre a proposta de educação inclusiva, suas implicações no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, e sobre as diferentes razões que intervêm neste processo.

8.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

8.1.2 Conceituação: metodologia e método

Segundo Aristóteles “não existe um método único para estudar as coisas”. Método deriva da língua grega *methodos*; e significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”. Assim, o vocábulo método é o caminho que direciona alguém a alcançar um objetivo estabelecido.

Já a metodologia na conceituação de Tartuce (2006) é o estudo do método, ou seja, é o cerne de regras e procedimentos em direção a uma finalidade, que neste caso, é a realização de uma pesquisa científica.

Para Fonseca (2002) metodologia significa os caminhos que o pesquisador deve trilhar na condução da sua pesquisa. *Methodos*- organização *logos* - estudo sistemático, pesquisa investigação, dentre outros. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para realizar uma pesquisa científica.

Segundo Galliano (1986), todas as interpretações dicionarizadas do vocábulo metodologia estão ligadas à origem grega *methodos* - que significa “caminho para chegar a um fim”.

Metodologia no entendimento de Rampazzo, (2002, p.13) são as etapas alinhadamente dispostas que deverão ser vencidas na investigação científica, ou para alcançar determinado fim.

Sobre a importância do método de pesquisa, Andrade (1993, p, 36) fala que o método é de sua importância para a pesquisa científica, devido ser o conjunto de procedimentos os quais serão percorridos para melhor alcance da criação do conhecimento.

Para Chauí (1994, p.354) o método vai definir e apontar caminhos seguros para a investigação científica. Inicia-se por meio do método o planejamento para que se chegue ao conhecimento de determinado assunto, ou alguma coisa, daí a sua importância para a pesquisa. Continua Chauí, o bom método é aquele que “nos possibilita conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”.

Cervo e Bervian (1983, p.125) falando sobre a importância do método, diz que o método científico tem como alvo descobrir a realidade dos fatos e que, não se trata apenas de um meio de acesso, mas vamos precisar da inteligência, investigação e a reflexão. O método, também trilha os caminhos da dúvida sistemática, que não pode ser entendida nem trocada com as incertezas globais dos céticos.

Para Goldenberg (1997) o método é de grande importância para a pesquisa acadêmica, assim a escolha do mesmo deve ser cuidadosa e orientada. Ele apresenta esses parâmetros como observação sistemática das manifestações da

realidade por meio de uma sucessão de passos, baseados e guiados por conhecimentos teóricos.

A tipologia da pesquisa, quanto aos objetivos do presente trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico para embasamento teórico, onde a análise da pesquisa é qualitativa, pois busca uma compreensão utilizando-se algumas fontes de pesquisa, principalmente de livros, revistas científicas, artigos dentre outros.

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro das normas da ABNT e deu-se por meio de pesquisa bibliográfica e qualitativa que, por se tratar de um método de analisar e interpretar fenômenos sociais caracteriza-se por descrever o comportamento humano em todos os seus enredamentos.

8.1.3 Período da pesquisa

Este estudo iniciou-se em setembro de 2015 e terminou em novembro de 2016.

8.1.4 Objeto de estudo da pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa são os professores de Educação Física e alunos da inclusão do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional de Educação do município de Posse Goiás.

8.1.5 Estratégias metodológicas

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário para os alunos da inclusão e também para os professores de Educação Física das escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional de Educação do município de Posse Goiás.

8.1.6 Questionário piloto

Questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que conformam o

questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias.

A aplicação do questionário piloto se aplicou aos elementos que conferem o departamento de professores de Educação Física e dos alunos da inclusão das escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional de Educação do município de Posse Goiás.

8.1.7 Questionário

A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física e alunos da inclusão das escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional da Educação de Posse Goiás. O questionário aplicado aos professores contou com um roteiro (Apêndice A) com 20 questões fechadas, com o objetivo de identificar o posicionamento dos professores de Educação Física em relação a inclusão de alunos com deficiências em suas aulas. Para a aplicação do mesmo, pediu-se o consentimento do grupo gestor das escolas em estudo. Nessa etapa, o objetivo foi analisar a postura dos professores de educação física mediante a presença de alunos com deficiência nas classes regulares e qual o tipo de apoio que eles recebiam para o aprimoramento de seu trabalho junto a esse público.

O questionário aplicado aos alunos contou com um roteiro (Apêndice B) com 13 questões fechadas, com o objetivo de analisar o quanto o aluno se sente aceito pelos colegas e professores e como considera o seu desempenho nas diferentes habilidades motoras. As treze perguntas do questionário tem como objetivo levantar pontos referentes ao relacionamento com o professor/colegas, ao nível técnico, ao controle emocional, à capacidade de superar desafios e a maneira pela qual eles percebiam suas capacidades motoras como força, resistência, flexibilidade, velocidade, entre outras. Este questionário foi aplicado individualmente apenas com a presença do professor de apoio que acompanha o aluno em sala de aula, pois alguns alunos precisava de auxílio na leitura do questionário pois os mesmos não sabiam ler.

Segundo Gil (2010), questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação.

Segundo Kauark e Medeiros (2010) em uma pesquisa, o questionário é visto como um instrumento através do qual se faz a coleta de dados.

8.2 Sujeitos participantes da pesquisa

8.2.1 Universo de Pesquisa

O universo da pesquisa ou população segundo Vergara (1997) é o agrupamento de elementos que têm as mesmas peculiaridades e que será assim, objeto de estudo.

Segundo Stevenson (1981) o universo de pesquisa constitui-se no todo pesquisado, no qual é retirado a parte que será investigada e que também tem como nomenclatura “amostra da pesquisa”.

O universo desta pesquisa foi composto por:

Quadro1: Universo da pesquisa

Professores de educação Física	Alunos da Inclusão	Total
31	72	103

FONTE: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2016.

8.2.2 Amostra da pesquisa

Para Sampieri et.al.(2012, p.250) a amostra da pesquisa é um passo de grande importância para a investigação, rede de ensino, grupo de pessoas, contextos, fatos, comunidades dentre outras. Muitas vezes a amostra é o próprio universo de análise.

Entende-se que, para o pesquisador é de grande valia que os resultados encontrados na amostra sejam generalizados ou aplicados à população, ou seja, essa amostra deve ser estatisticamente configurativa (IBID.p.251).

Os primeiros contatos com os elementos da amostra para a realização da pesquisa de campo foi com base no entrecruzamento de relacionamentos da pesquisadora com a população da pesquisa.

Assim, o vocábulo “amostra” toma variadas formas e significados, mediante a perspectiva da pesquisa. Assim, pela visão quantitativa a amostra é um subgrupo de conveniência para a população (de onde sairão os dados que serão coletados), que deve ser expressivo dessa população.

De acordo com Cunha; BEUREN (2013) a amostra de pesquisa é a parte da população que dar ao pesquisador uma visão alargada do que ele vai pesquisar, ou seja, ele fica em uma posição bastante confortável para opinar sobre o assunto em estudo.

Este estudo pesquisou 20 professores de educação física e 35 alunos da inclusão.

Quadro 2: Amostra da pesquisa

Professore de Educação Física	Alunos da Inclusão	Total
20	35	55

FONTE: Quadro elaborado pela autora da pesquisa, 2016.

8.2.3 Amostragem

A estatística é, sem sombra de dúvida, uma ferramenta de grande importância diante de problemas de viabilidade na produção. Assim, a amostragem é uma ciência, cuja função é a de coletar e interpretar dados, auxiliando no estabelecimento de conclusões e de normas sobre o problema estudado. A Estatística age sobre amostras retiradas de uma população maior.

Para Bussab, Wilton O, Morettin, Pedro (1986) os primeiros passos a serem dados, uma vez que, já existe a decisão da realização da pesquisa, é a seleção de uma amostra da população para efetuar assim o plano de amostragem. O plano de amostragem compreende em definir as unidades amostrais, ou seja, a amostra será retirada, especificado o tipo e o tamanho da amostra.

Esta pesquisa é probalística. Segundo Sampieri et.al.(2012) as amostras probalísticas são de suma importância nos modelos de pesquisas transversais

quantitativos, quando o objetivo do pesquisador é o de realizar estimativas de variáveis na população, quando essas estatísticas servem de padrão de medição.

Ainda com as contribuições de Sampieri et.al. na amostra probalística faz-se necessário determinar o tamanho da amostra (x), bem como realizar a seleção dos elementos amostrais, de maneira que todos possam ter a mesma possibilidade de serem escolhidos.

Este estudo teve uma amostragem probabilística, pois todos tiveram a mesma oportunidade de responder, porém uma professora não respondeu, para que a pesquisa não tivesse uma interpretação tendenciosa. Sendo assim, responderam os questionários 20 professores de educação física e 35 alunos da inclusão.

8.3 Tipo de investigação

8.3.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

Minayo (2011, p. 17) considera a pesquisa como: “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Quanto ao ponto de vista da natureza essa pesquisa é aplicada, pois de acordo com Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.

E a pesquisa aplicada “têm como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas”. (GIL, 2008, p.27).

8.3.2 Da forma de abordagem do problema

Quanto à forma de abordagem do problema a pesquisa é qualitativa, pois, segundo Segundo Sampieri (2013) a pesquisa com enfoque qualitativo explora os fenômenos em profundidade; é conduzido em ambientes naturais; os significados são extraídos dos dados.

Rey F. (2005) fala sobre a pesquisa qualitativa e diz que a mesma proporciona uma análise mais detalhada sobre os fenômenos estudados

constituídos das investigações, atitudes, hábitos cotidianos e tendências comportamentais dos sujeitos e grupos. Cujas finalidades são de construir uma teoria capaz de explicar ou possibilitar a compreensão de um fenômeno social em um dado local e momento histórico.

8.3.3 Do ponto de vista de seus objetivos

Do ponto de vista de seus objetivos essa é uma pesquisa explicativa e descritiva. Para Gandin (2007) a pesquisa precisa ter alvos e objetivos claros e determinados, ou seja, onde o pesquisador quer chegar e como chegar, assim como querer uma transformação no entendimento deste pesquisador, não é tudo, porém são necessárias propostas conscientes e metodologias adequadas para alcançar algo.

Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 52), a pesquisa é descritiva “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem intervir neles”. Faz a descrição das características de determinada população ou estabelece relações entre as variáveis.

Para Gil (2002, p. 42) a pesquisa explicativa “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” Esse tipo de pesquisa que aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

8.3.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Quanto aos procedimentos técnicos essa é uma pesquisa Bibliográfica, Pesquisa-Ação e de Campo.

Para Marconi M.; Lakatos E. (2009) a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida por meio dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo, exige, como premissa, o levantamento da questão que o pesquisador se propõe a investigar e solucionar. Assim, a metodologia bibliográfica significa muito mais do

que uma simples investigação para descobrir verdades a respeito de um eixo pesquisado. Ela vai além e é capaz de surpreender o pesquisador.

A pesquisa bibliográfica consiste no estudo das teorias de vários autores, bem como: Arroio (1988) Chirraldelli Jr. (1991), Brandão (1993), Bueno (1999), Cambi (1999), Silva; Menezes (2005), Rey (2005), Saviani (2006), Oliveira (2008), Ferreira (2013) dentre outros que viabilizaram maior entendimento sobre a temática em estudo.

Assim, segundo os autores, toda pesquisa implica no levantamento de dados, de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas que o pesquisador venha a utilizar. Os dois processos pelos quais se podem obter os dados são a documentação direta ou indireta, no caso desta, realizou-se a pesquisa de campo a pesquisa indireta ou dados secundários.

Para Prodanov & Freitas (2013) pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 59)

Para Gil (2007, p. 55), a pesquisa-ação tem sido alvo de controvérsia devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Apesar das críticas, essa modalidade de pesquisa tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas.

Por sua vez, Fonseca (2002) precisa:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34).

8.4 Operacionalização da hipótese

As escolas públicas da regional de ensino da cidade Posse – GO não apresentam em seus PPPs uma proposta voltada à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física.

8.5 Técnica

Para este estudo foram feitos formulários. O **formulário** foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior clareza nos resultados. Foram elaboradas questões de múltiplas escolhas para os professores de educação física e para os alunos da inclusão.

“A técnica serve para registrar e quantificar os dados observados, ordená-los e classificá-los. A técnica, específica como fazer”. (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo é um esforço em compreender um fenômeno social complexo: a inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas regulares inclusivas. A pesquisa, por seu caráter descritivo e quantitativo, foi realizada sob a metodologia da técnica de estudo de caso, pois, de acordo com Gil (2011), o estudo de caso é um estudo exaustivo e profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento de forma ampla e detalhada.

Nosso campo de estudo, onde realizamos a pesquisa, foram escolas públicas do município de Posse – Goiás. A seleção das escolas, professores e estudantes seguiram os requisitos que viabilizassem a constatação de elementos que pudessem sustentar e fundamentar o estudo pretendido.

Por uma questão geográfica e de disponibilidade de tempo, foram definidas escolas pertencentes à rede de ensino público da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Participaram do estudo dez escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional da Educação do município de Posse Goiás, com estudantes de classes regulares de inclusão do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano

e do Ensino Médio. Participaram da pesquisa 20 professores de Educação Física e 35 estudantes totalizando uma amostra de 55 sujeitos.

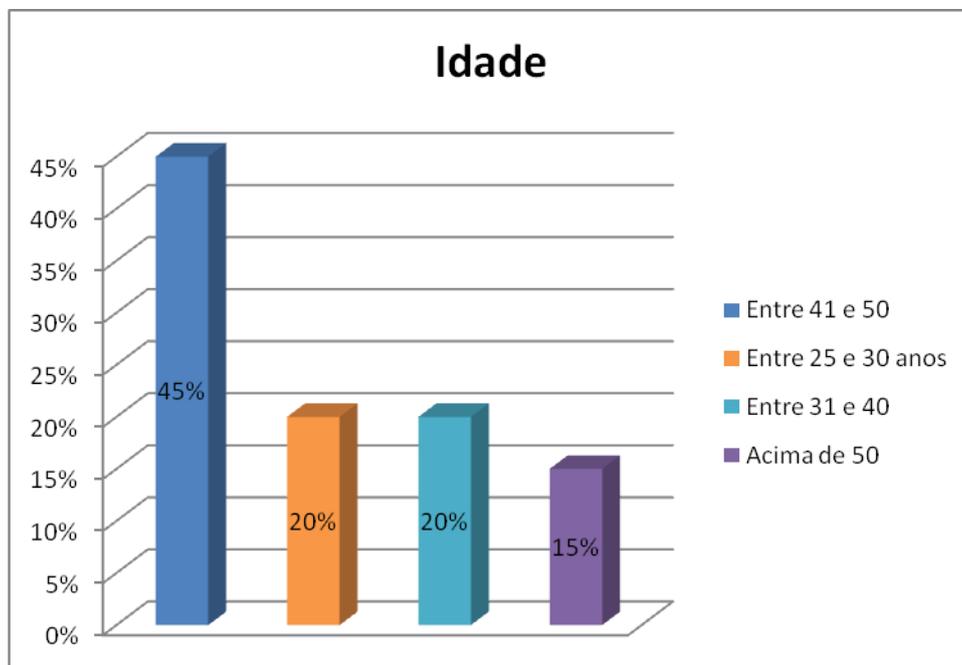


Gráfico 01 – Declaração de idade dos participantes da pesquisa.

Foi possível verificar que entre os profissionais de educação e estudantes a maioria é composta pelo sexo masculino.

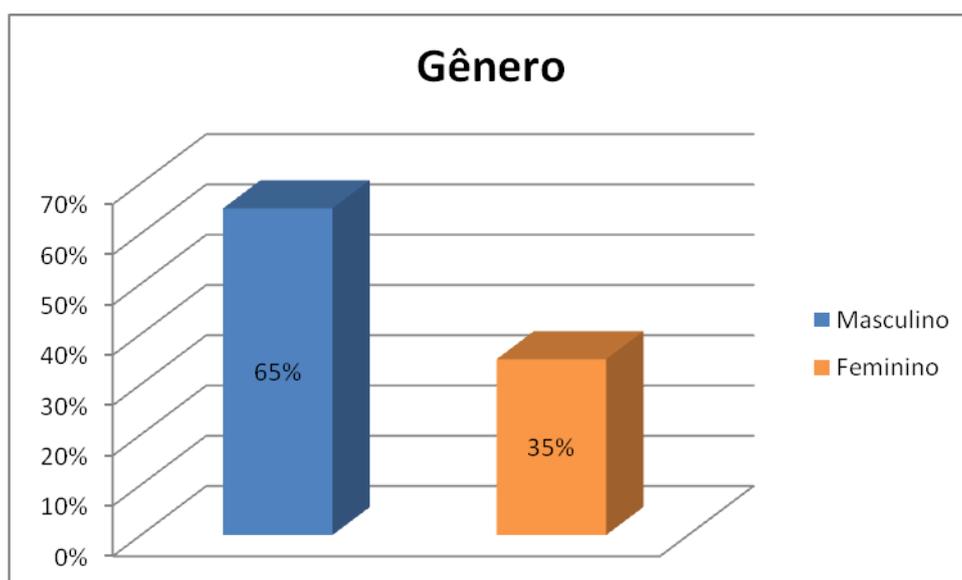


Gráfico 02 – Declaração de gênero dos participantes da pesquisa

Todos os participantes são integrantes de escolas de educação básica comum com turmas inclusivas.



Gráfico 03 – Tipo de escola que atua

A formação acadêmica mostra que menos da metade dos professores participantes da pesquisa possuem graduação em Educação Física e dos respondentes outros 40% não possuem uma graduação específica na área de educação física, ou seja, são professores de outras áreas que acabam sendo alocados na disciplina de educação física ou são professores com notório saber que assumem a função do professor de educação física a partir de experiências acumuladas com cultura corporal.

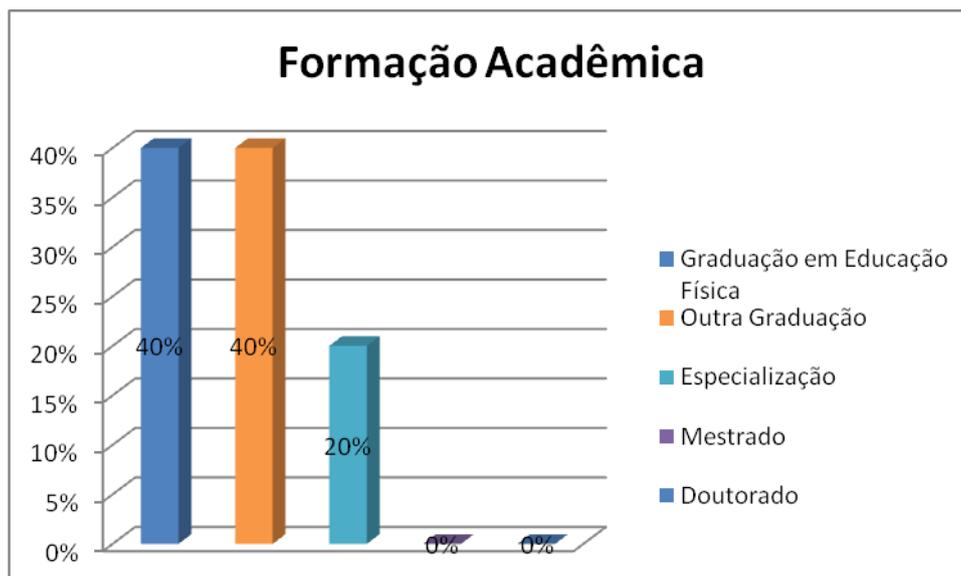


Gráfico 04 – Formação acadêmica

A maioria dos professores participantes da pesquisa possui mais de dez anos de experiência na educação básica, havendo um quarto com experiência média entre dois e dez anos, o que demonstra que os professores que trabalham com classes inclusivas na educação básica possuem um bom acúmulo de experiências de sala de aula.

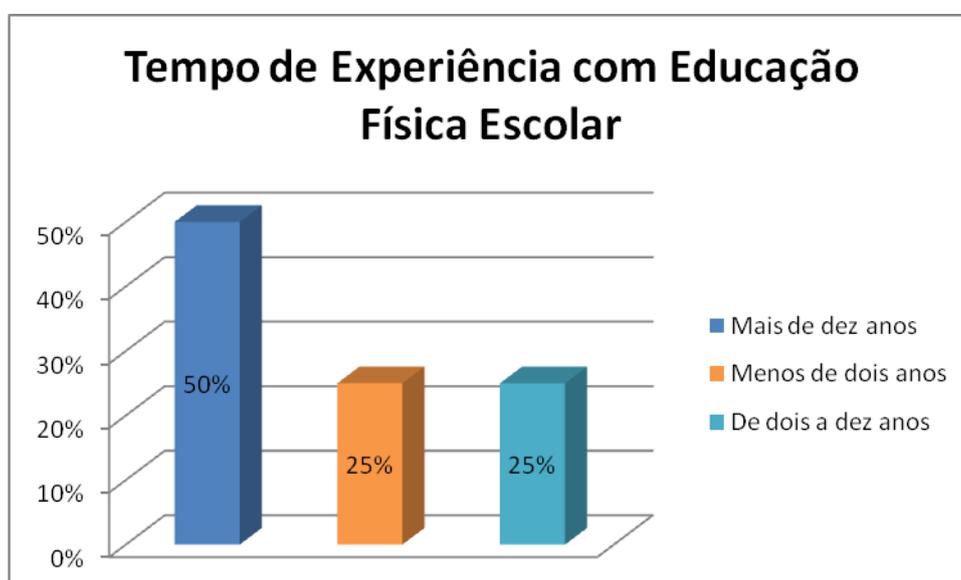


Gráfico 05 – Experiência com educação física escolar

Neste gráfico abaixo é possível verificar que três quartos dos professores possuem outras experiências com estudantes com algum tipo de deficiência, o que pode significar que o trabalho desenvolvido com turmas de classes inclusivas se dá

de forma qualificada, pois a maioria dos professores traz de outros espaços profissionais com estudantes com deficiência.

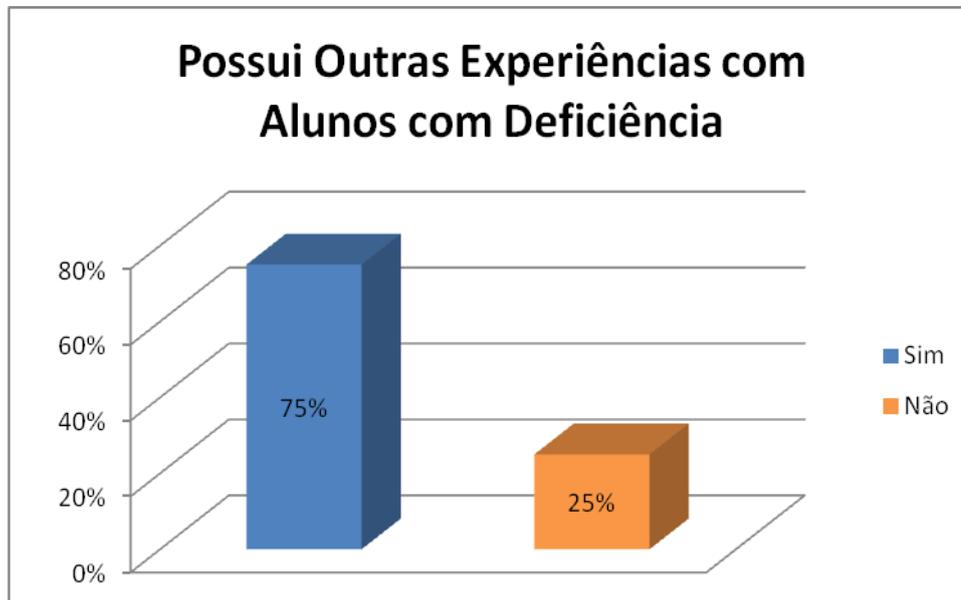


Gráfico 06 – Outras experiências com estudantes com deficiência

Nota-se no gráfico 07 que apesar de a maioria dos professores acumularem experiências com estudantes com deficiência em outras instituições de ensino, há um posicionamento não muito claro sobre a intervenção pedagógica nas classes comuns de inclusão. Basta vermos que 50% dos entrevistados afirmaram que “concordo em parte” que o seu conhecimento é suficiente para atender os estudantes com alguma deficiência. O que pode-se depreender destes depoimentos vai na direção do que Castellani Filho (1998) afirma quando diz que a tônica dos cursos tanto de graduação como de pós-graduação no Brasil assumem um caráter muito mais cartorial e de certificação do que qualidade propriamente dita, ou seja, a tônica da formação são os cursos aligeirados que não garante qualidade de fato ao educador.

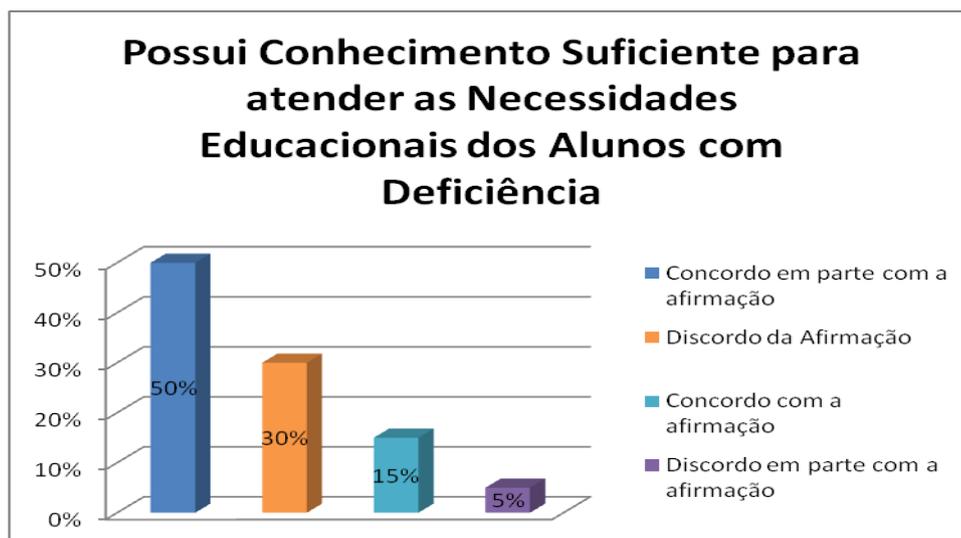


Gráfico 07 – Conhecimento suficiente para trabalhar com estudantes com deficiência

O gráfico 08 vem reforçar a constatação que o trabalho voltado para estudantes com deficiência ainda é bastante desafiador para a maioria dos professores da educação básica, pois de acordo com Mantoan (2005) a formação precária e o próprio modelo de formação inicial dos professores da educação básica, que ainda se assenta no conservadorismo e na exclusão dos menos aptos estão fortemente presente na intervenção pedagógica dos professores da educação básica brasileira. O que significa para a autora que apesar dos avanços, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois uma mudança de paradigma pode levar o tempo de uma geração inteira até que tenha sido completamente modificado.

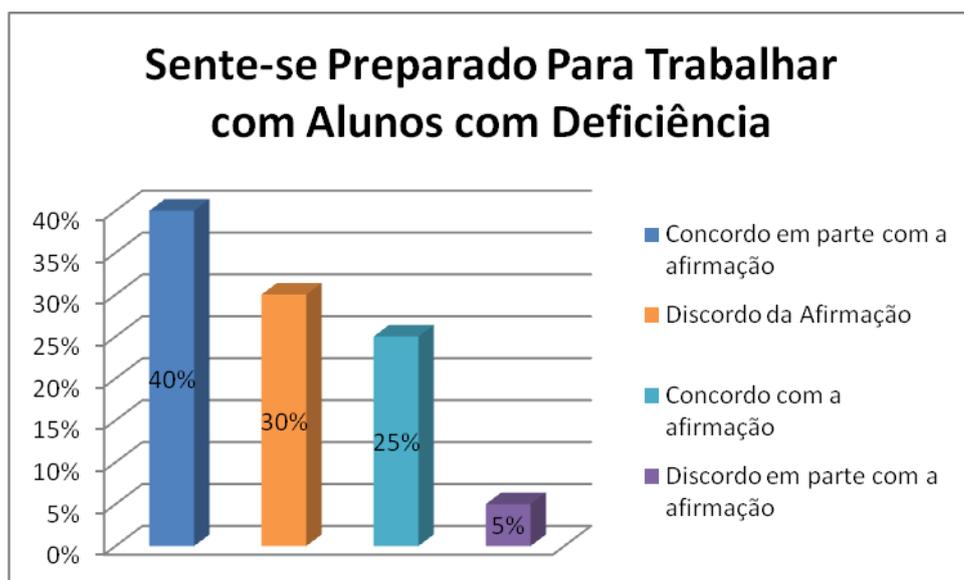


Gráfico 08 – Preparado para trabalhar com estudantes com deficiência

Quando nos deparamos com a realidade mais uma vez é possível perceber a insegurança dos professores ao terem que lidar com os desafios da inclusão, pois quando são questionados se sentem capazes de problemas relacionados aos estudantes com deficiência mais da metade dos professores não se sentem seguros ou aptos a resolverem situações de conflito ou adversas junto a estes estudantes. De acordo com Mantoan (2005), as escolas reproduzem a discriminação que já acontece no seio da sociedade, ou seja, a própria escola assume um modelo excludente e pouco dialógico quando se discute a inclusão, o que gera preconceito, resistência e insegurança por parte dos professores como é possível ver no gráfico 09.

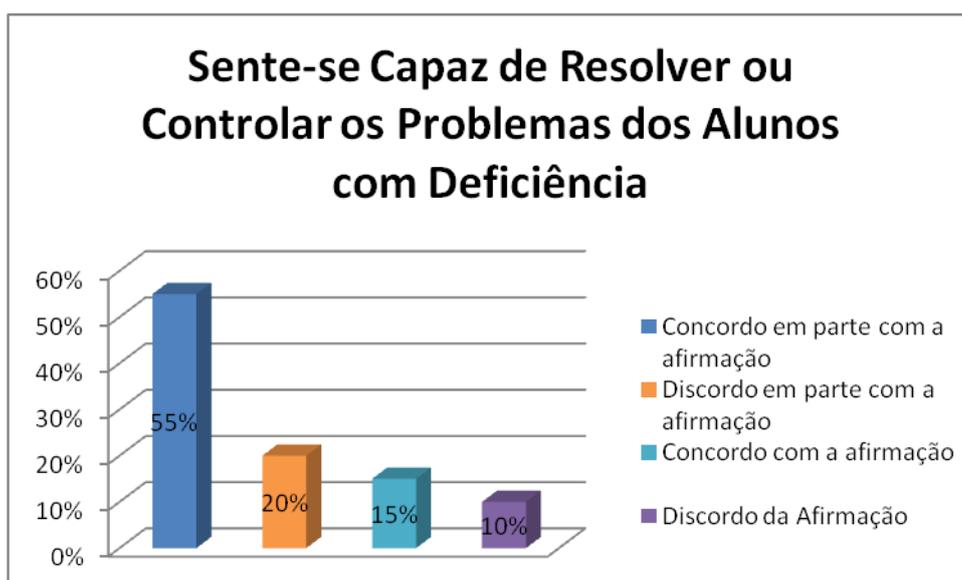


Gráfico 09 – Capaz de resolver problemas com estudantes com deficiência

No caso da educação física e a própria associação que se faz desta com as práticas esportivas não é difícil de imaginar que a intervenção pedagógica se faça mais problemática. De acordo com Freire (1992) a escola sempre foi um espaço de opressão corporal, de silenciamento dos movimentos ou do favorecimento dos mais fortes e mais aptos. Para Medina (1989), a mudança do paradigma esportivo para um paradigma humanizador tem colocado a educação física em crise principalmente no terreno escolar. Para Aranha (2004) a crise na escola é a personificação da crise na própria sociedade brasileira que carrega em seus traços históricos o escravismo, a exclusão, a exploração, a violência e a ausência do Estado.

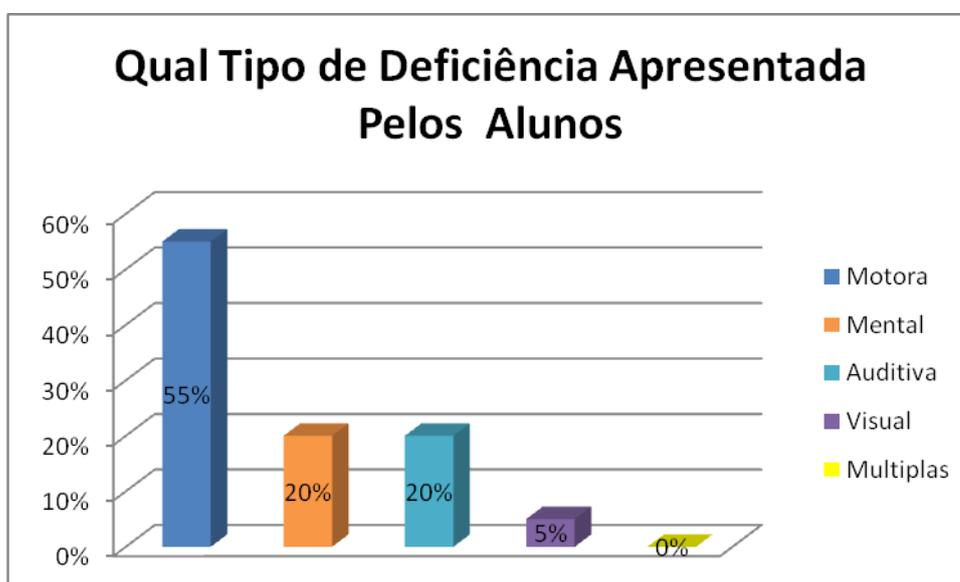


Gráfico 10 – Tipos de deficiências dos estudantes

No gráfico 11 abaixo se pode verificar que os professores têm se preocupado de forma razoável com a formação continuada voltada para a perspectiva da educação inclusiva. Mas existe uma parcela também bastante razoável, que equivale a 50% que não buscou formação continuada para trabalhar com estudantes com deficiência. Vale ressaltar, no caso da escola pública, segundo a própria LDB (9394/96) que é obrigação dos estados e municípios através de suas secretarias de educação oferecer formação continuada aos professores integrantes do quadro do magistério público.

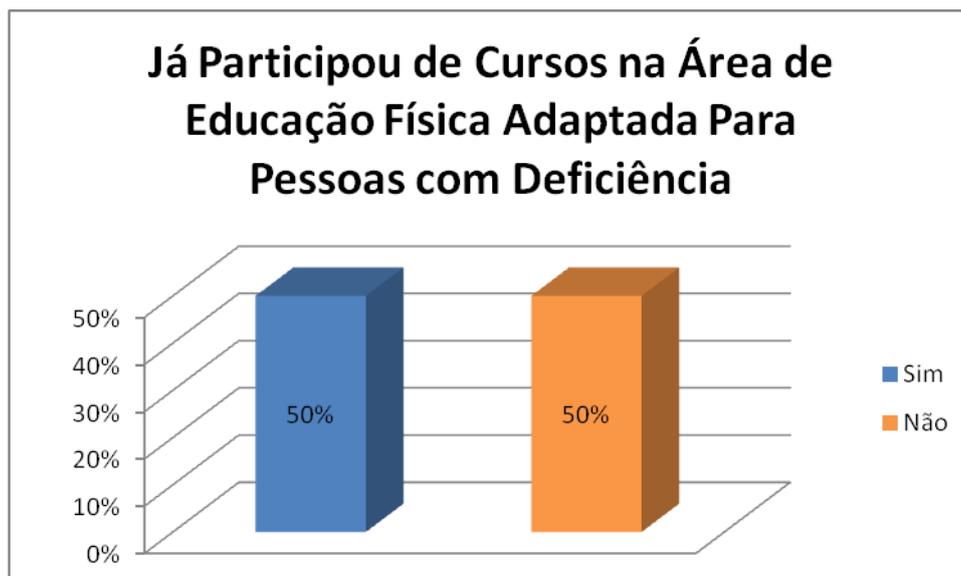


Gráfico 11 – Participou de curso voltado para educação física adaptada

Observamos que a falta de formação continuada ou a própria formação inicial precária vai afetar diretamente a compreensão que o professor de educação física tem da inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares como a própria intervenção pedagógica que mostra-se bastante comprometida. Para Bueno (1999) a formação dos professores no Brasil de um modo geral baseou-se, e em especial os cursos normalistas, na reprodução de um modelo educativo mecanicista e acrítico, fatores estes que afetaram toda a organização escolar e a própria intervenção pedagógica de outras áreas.

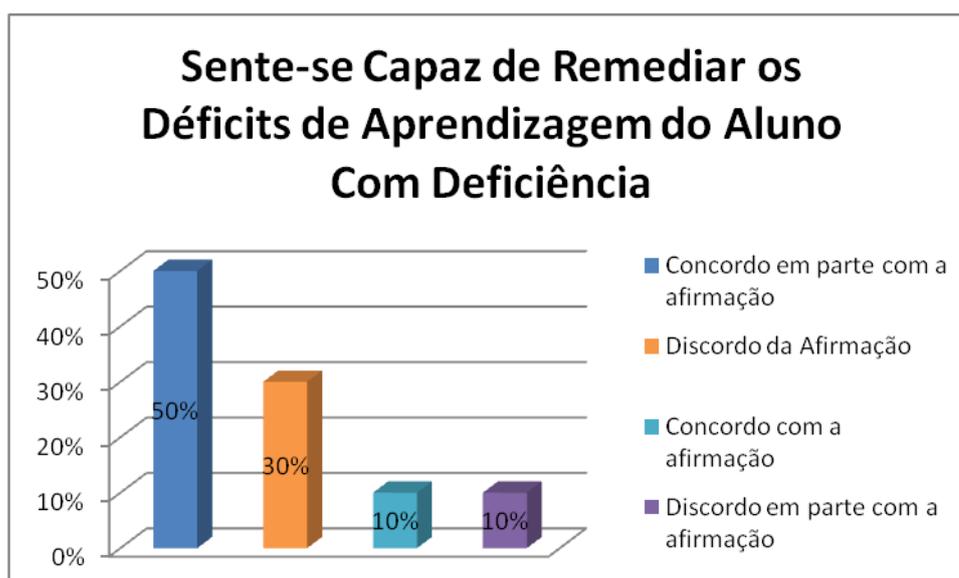


Gráfico 12 – Remediar déficit de aprendizagem de estudantes

O gráfico 13 abaixo traz uma informação bastante relevante, não apenas pelo seu conteúdo esclarecedor, mas como forma de compreensão da realidade enfrentada pela maioria dos professores das escolas públicas brasileiras. Nota-se que um número bastante alto de professores apresenta um sentimento de “insatisfação” com a presença de estudantes com deficiência em sua turma. Para Mantoan (2005) esta realidade traduz de forma bem nítida não apenas o nível ou grau de resistência ou preconceito com as pessoas com deficiência em nossa sociedade, mas é um alerta ao poder público pois a culpabilização dos professores não é a solução deste problema. Ainda de acordo com a autora a escola inclusiva no Brasil ainda é muito recente, tem pouco mais de dez anos e a sua consolidação ainda vai demandar esforços por parte de toda a sociedade e Estado.

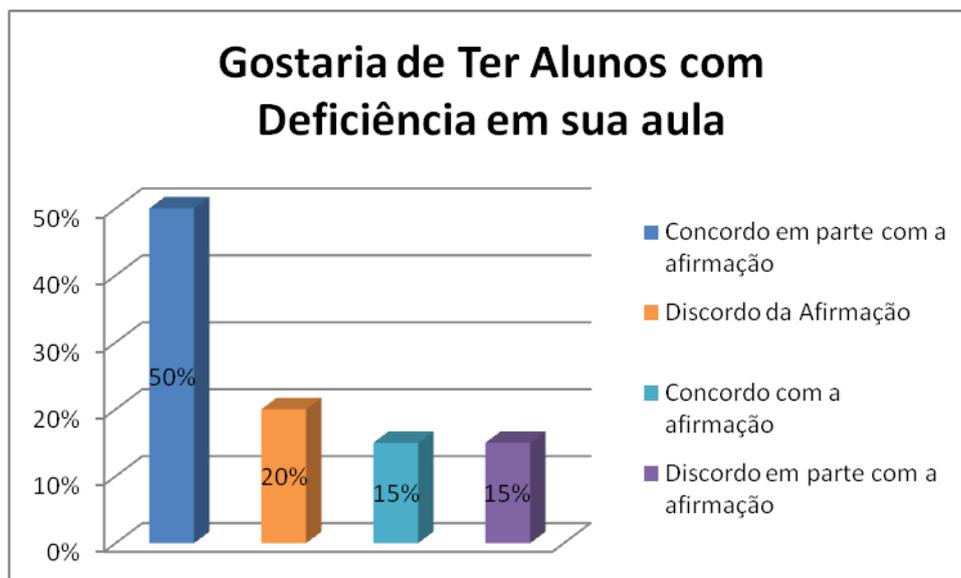


Gráfico 13 – Ter em sua turma estudantes com deficiência

No gráfico 14 é possível verificar que há um grande desejo por parte dos professores de educação física de participarem de cursos de formação continuada para aprimorarem a sua intervenção pedagógica e atuarem de forma satisfatória nas escolas inclusivas. Dos professores participantes da pesquisa 100% reconhece a importância de continuar estudando e se aperfeiçoando isto demonstra que o professor tem desejo e compreende a necessidade de continuar estudando para atender aos estudantes com deficiência.

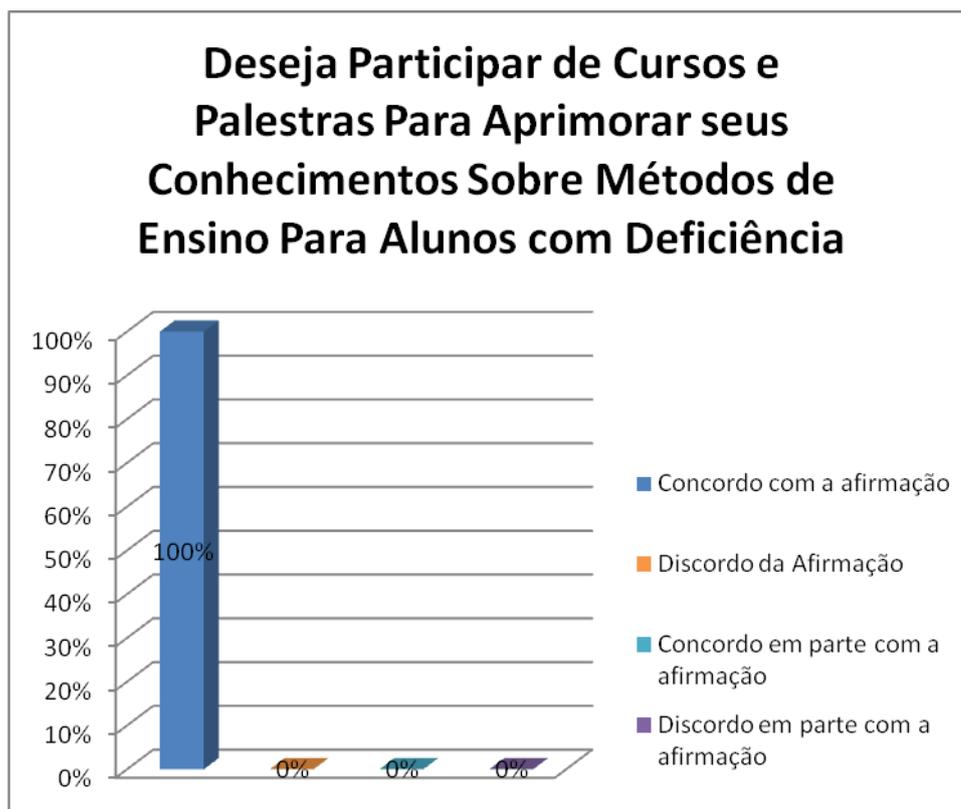


Gráfico 14 – Desejo em participar de formação continuada

No que se refere a avaliação nota-se que os professores ainda não têm claro a maneira como conduzir o processo avaliativo, tendo em vista que 35% indicam que não fazem a avaliação dos estudantes com deficiência da mesma forma como fazem com os estudantes sem deficiência. Por outro lado, o restante dos entrevistados se mostraram concordantes em fazer a avaliação de forma igual para ambos os estudantes, o que demonstra do nosso ponto de vista que há uma preocupação em avaliar de forma igualitária todos da turma.

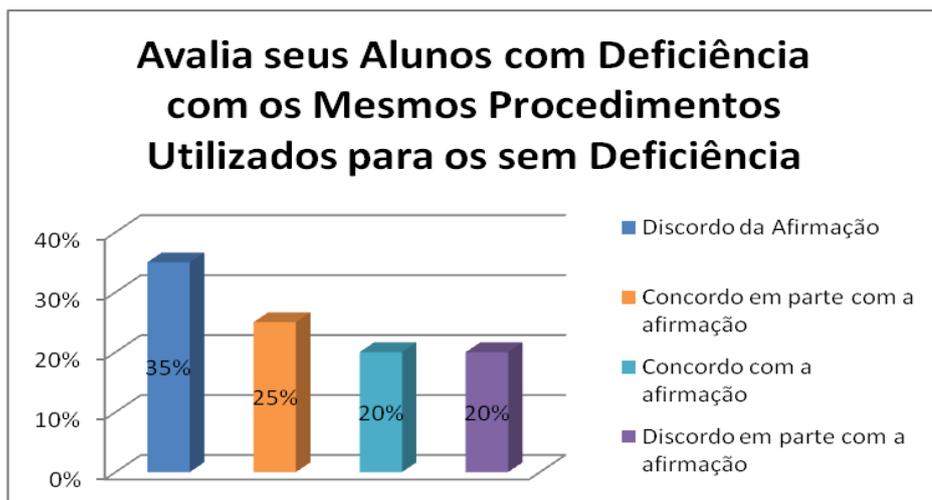


Gráfico 15 – Avaliação dos estudantes com deficiência

Tendo em vista os diversos fatores apresentados anteriormente observa-se que um número razoável de professores não se sente capaz de cumprir o programa de ensino pela escola com a presença de estudantes com deficiência. Para Barroso (2006) o processo de inclusão na escola não passa apenas pela mudança na legislação, deve ser considerado que uma série de políticas públicas devem ser implantadas e promovidas para que os educadores não vejam os programas educacionais como mais um fardo na já extensa jornada de trabalho que estes devem enfrentar.

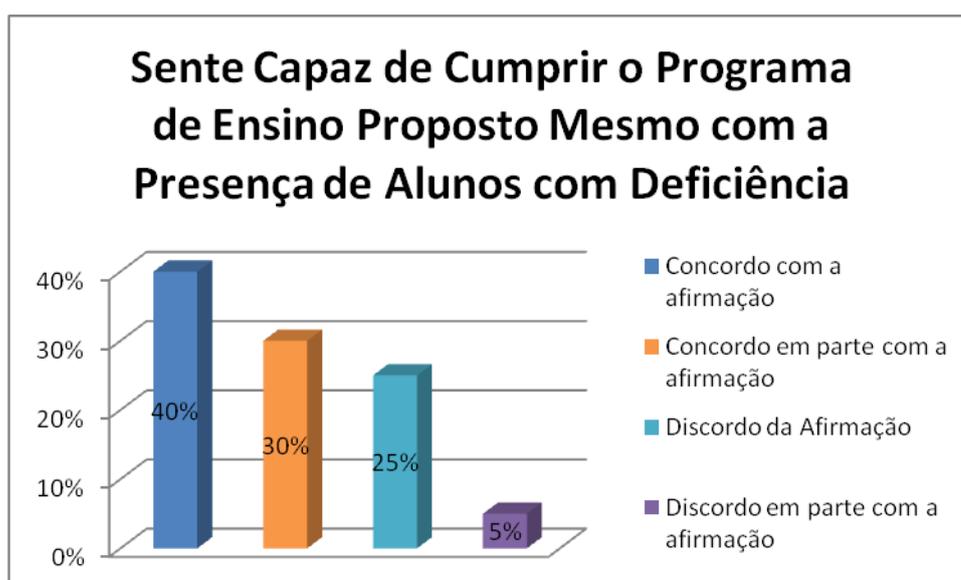


Gráfico 16 – Cumprir o programa de ensino da escola

No gráfico 17 abaixo percebe-se que 50 % dos professores acreditam que conseguem motivar os estudantes com deficiência da mesma forma que motivam os estudantes sem deficiência. Por outro lado, a outra metade se divide entre os professores que reconhecem a dificuldade de motivar os estudantes com deficiência e aqueles que em parte reconhecem alguma dificuldade em desenvolver atividades pedagógicas com estes. Neste sentido é importante ressaltar a inclusão não pode acontecer no sentido de homogeneizar as relações entre “excluídos e incluídos” como aponta Plaisance (2010), colocar em um mesmo espaço estudantes com e sem deficiência não significa que a exclusão foi erradicada. E a preocupação dos professores confirma esta analogia, pois mesmo que a motivação seja importante, esta não garante a inclusão de fato dos estudantes com deficiência. Um aluno pode estar matriculado em uma escola regular e, mesmo assim, sofrer rejeições e ser marginalizado devido às dificuldades que enfrenta. Em decorrência disso, outro fator pode ser afetado: a motivação, ou a falta dela.

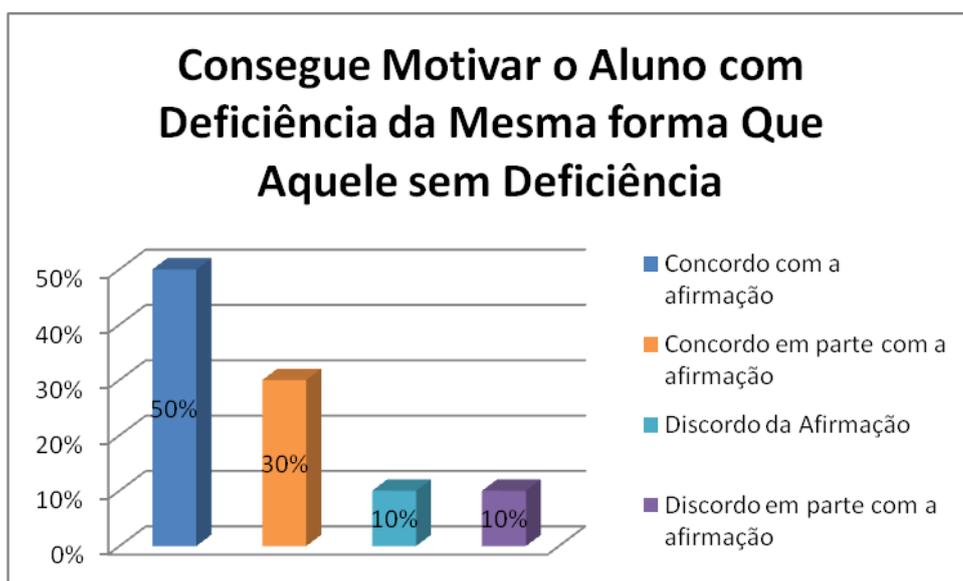


Gráfico 17 – Consegue motivar os estudantes com deficiência

No que se refere ao tratamento dado aos estudantes com deficiência nota-se mais uma vez que os professores enfrentam um grande desafio para dar um tratamento igualitário aos estudantes com deficiência. Mesmo que compreendamos assim como Barroso (2006) que o estudante não deve ser tratado em uma “ilha” de proteção por ter alguma limitação física ou intelectual. Neste sentido a inclusão pode

se configurar como uma exclusão branda ou velada onde o estudante é superprotegido e não enfrenta desafios que poderiam por ele serem superados.

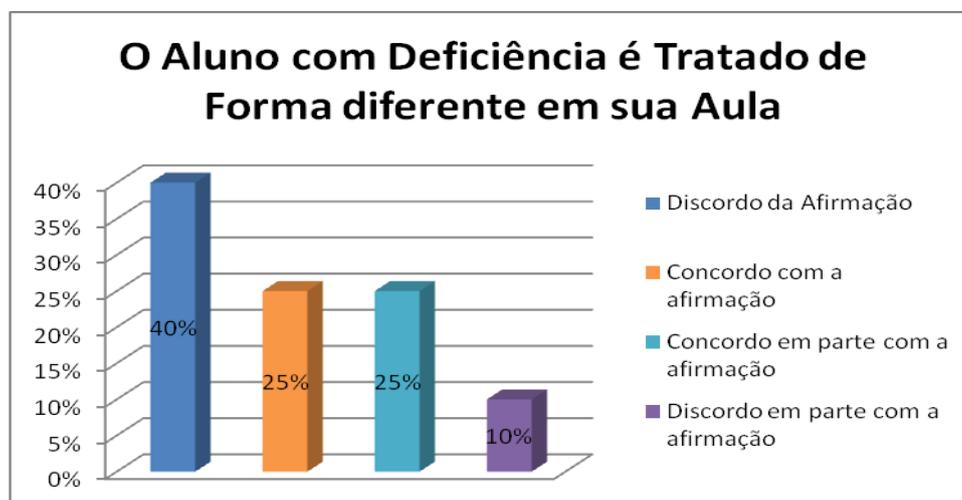


Gráfico 18 – Tratamento dado ao estudante com deficiência

Nota-se no gráfico 19 que mais de 50% dos professores compreendem a importância da escola regular com classes inclusivas e apenas 5% identificam as escolas regulares possivelmente como um local inadequado para os estudantes. Mantoan (2003) faz uma avaliação interessante quando afirma que a educação brasileira ainda carrega traços de uma educação do século XIX que é fortemente marcada por traços segregadores e elitistas, produto de uma época em que a escola era acessível apenas para os filhos de famílias abastadas e em perfeitas condições físicas e intelectuais (MANTOAN, 2003).

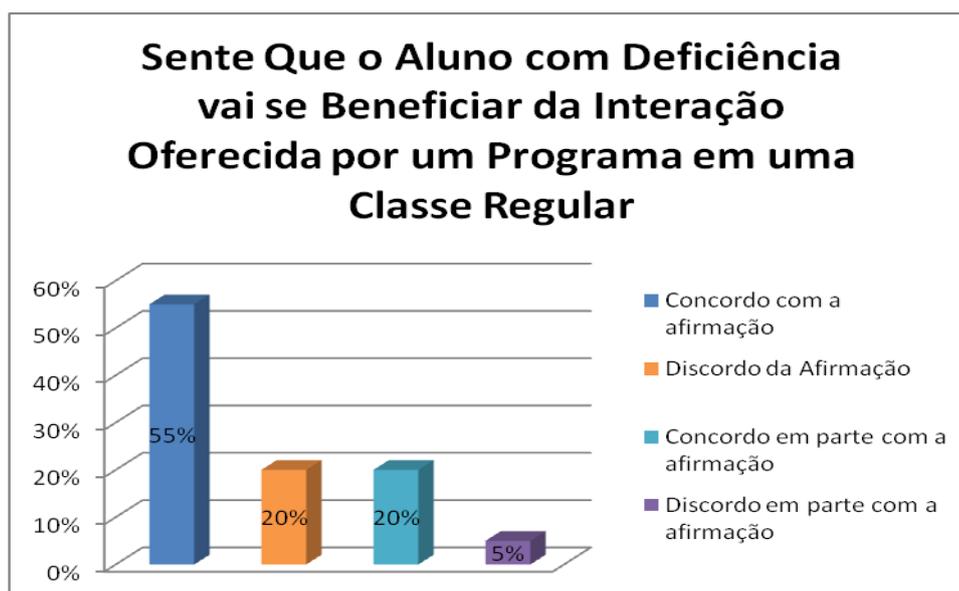


Gráfico 19 – Benefício ao estudante por programa de classe regular

No gráfico 20 abaixo pode-se verificar que ao longo dos depoimentos dos professores existem situações de contradições claras ou dubiedade, pois o que tem se verificado é que para os professores estão cientes da importância do processo de inclusão na escola regular, mas ao mesmo tempo muitas vezes os próprios estudantes reproduzem os preconceitos da sociedade, reproduzem a segregação e o Bullying com os colegas de classe. Isto é bastante típico na adolescência onde as diferenças corporais ficam mais claras e a competição e o individualismos são muitas vezes exacerbados no ambiente escolar.

De acordo com Fante (2005), a inclusão de um aluno em um local que não está preparado para recebê-lo pode gerar inúmeras situações conflituosas. Dentre essas situações está o bullying. O bullying se caracteriza por comportamentos intimidadores, onde há uma assimetria de poder, intencionalidade, além de não haver motivo aparente (FANTE, 2005).

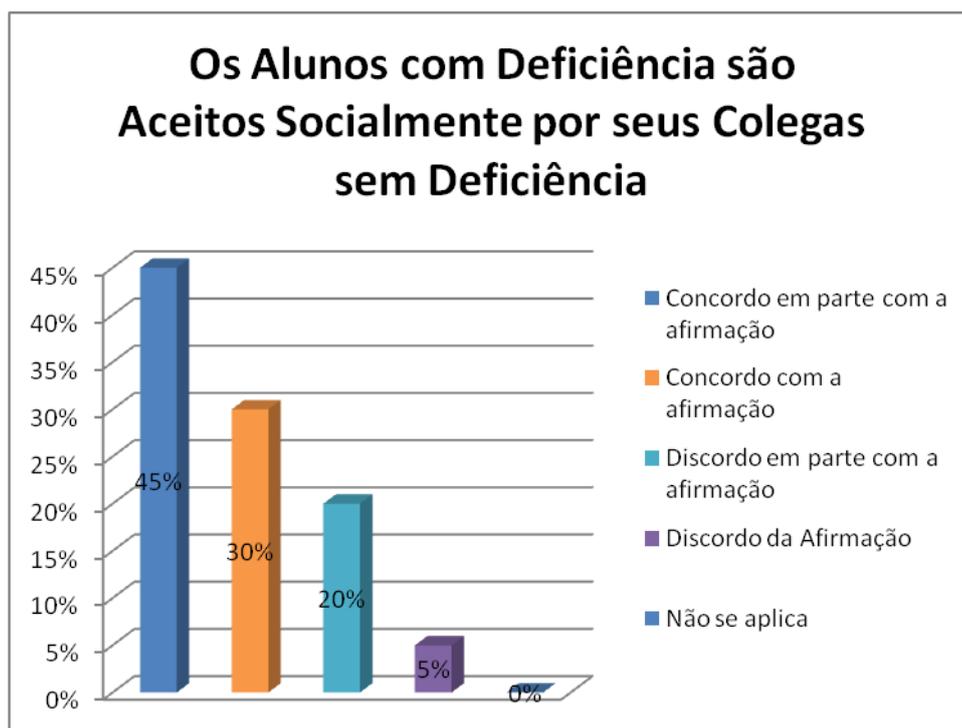


Gráfico 20 – Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudantes

Com relação ao tratamento dado aos estudantes com deficiência em escolas regulares por outros estudantes sem deficiência nota-se que há uma preocupação pela imensa maioria, no caso 70% se mostraram contrários a qualquer forma de discriminação e humilhação aos estudantes com deficiência.

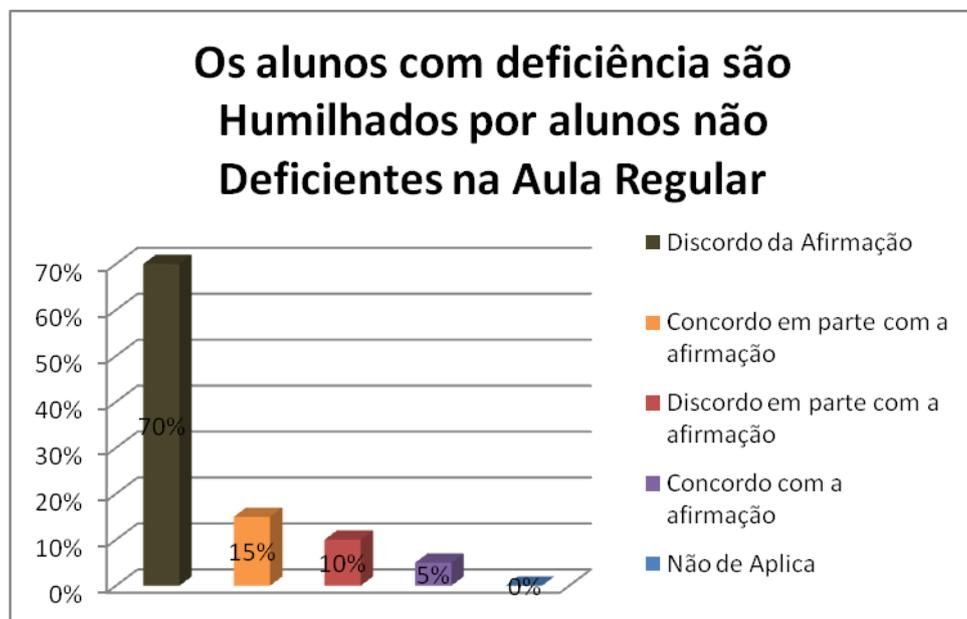


Gráfico 21 – Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudantes

No gráfico 22 nota-se uma queixa bastante recorrente nas aulas de educação física que diz respeito ao material didático-pedagógico e espaço físico que são dispensados para as aulas. No caso dos estudantes com deficiência acredita-se que um cuidado a mais seja necessário, com adaptações de ambientes, acessibilidade e adaptação de material para as práticas corporais. Veja-se que quase a totalidade dos professores afirma que as condições não são as ideais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Para Pedrinelli (1994), o processo que envolve as políticas que inclusão no Brasil percorreu um caminho contrário tendo vista que a legislação não acompanhou ou orientou as mudanças físicas nas redes de ensino, e isto acarretou uma série de problemas, pois temos uma legislação moderna, mas um sistema educacional arcaico em termos de estrutura física.

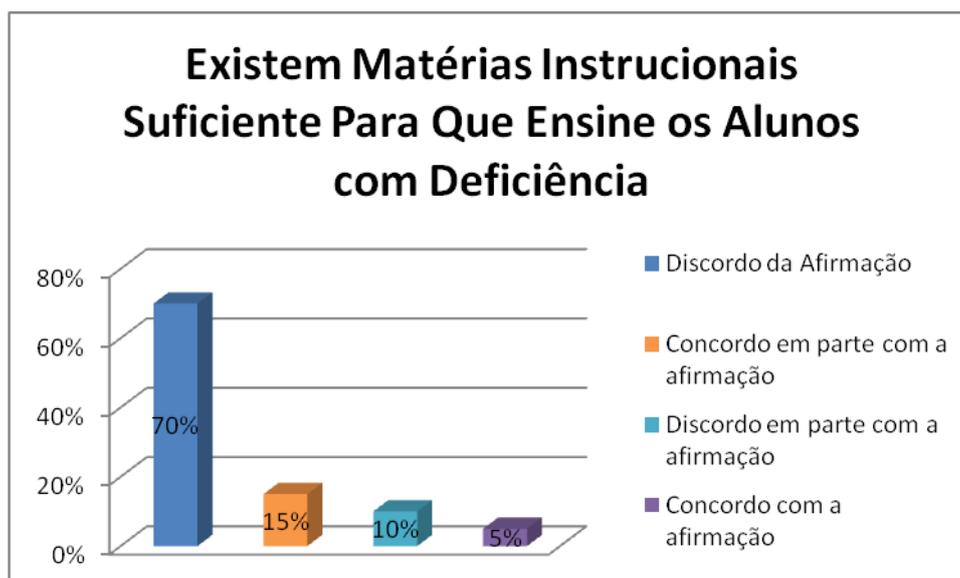


Gráfico 22 – Aceitação dos estudantes com deficiência por outros estudantes

Isto apenas vem se confirmar no gráfico 23 abaixo, pois demonstra que a escola não estava e talvez ainda não esteja preparada estruturalmente para receber os estudantes com deficiência o que tem exposto estes há uma série de riscos e problemas de ordem tanto psicológica quanto física.

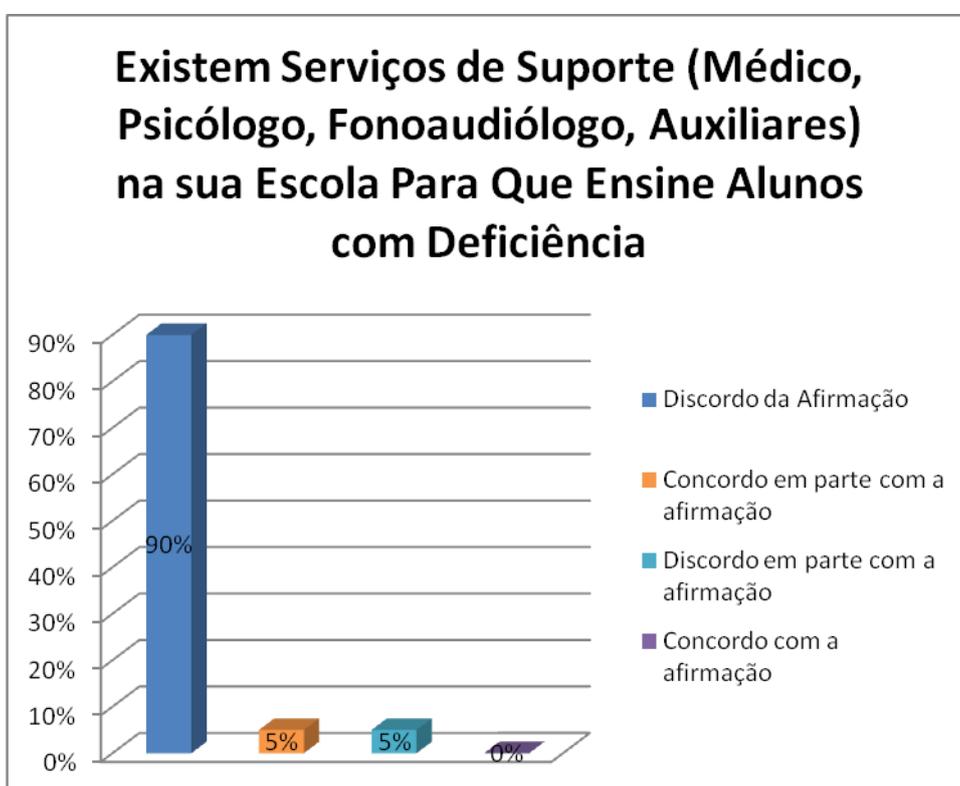


Gráfico 23 – Suporte de saúde para estudantes com deficiência

A escola sofre não apenas com a falta da oferta de serviços de saúde integrados como médicos, psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, ela sofre diretamente com a falta de recursos para o dia a dia, como materiais básicos para as aulas de educação física especialmente da educação física adaptada. No que diz respeito à responsabilidade da instituição de ensino de oferecer ou disponibilizar recursos suficientes para o planejamento dos professores nota-se que a falta destes pode influenciar tanto no trabalho pedagógico do professor de educação física como na própria permanência ou saída dos estudantes da escola. Especificamente no contexto escolar, os recursos que esta instituição oferece ou deixa de oferecer podem tanto influenciar na efetivação do compromisso e desempenho dos educadores, quanto contribuir para o processo de descomprometimento e evasão do estudante (RUMBERGER, 2006).

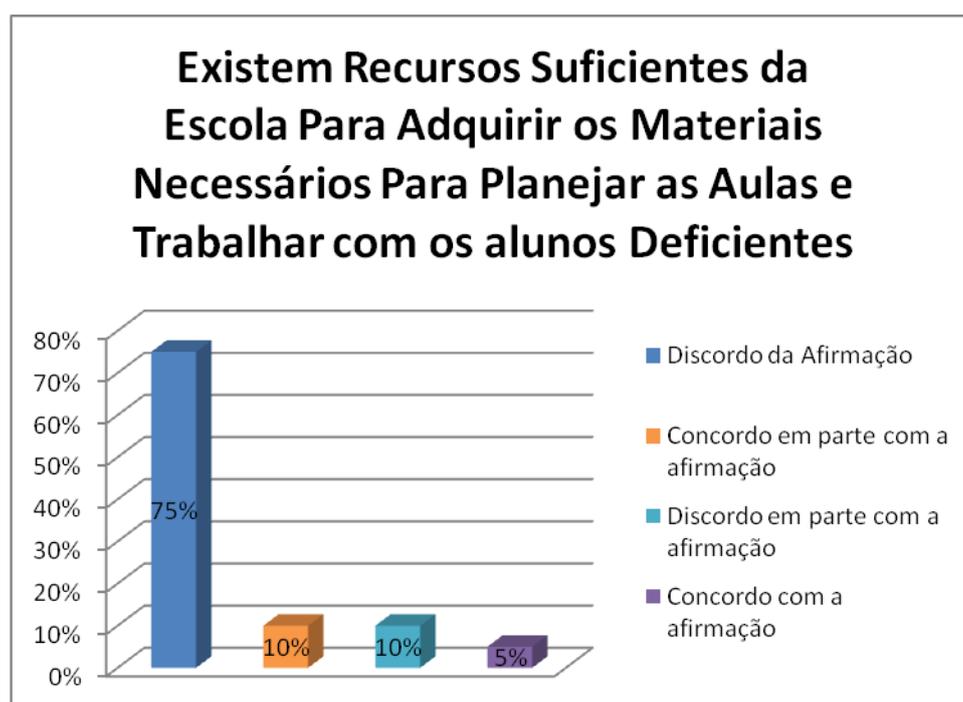


Gráfico 24 – Recursos materiais para o trabalho com os estudantes com deficiência

Verifica-se no gráfico 25 que não apenas a ausência de materiais, recursos pedagógicos e financeiros são parte da realidade da escola pública, mas a própria construção física da escola, de acordo com os professores não está preparada para receber os estudantes com deficiência, pois apenas 10% dos participantes da pesquisa identificam as escolas como preparadas para receberem os estudantes com deficiência.

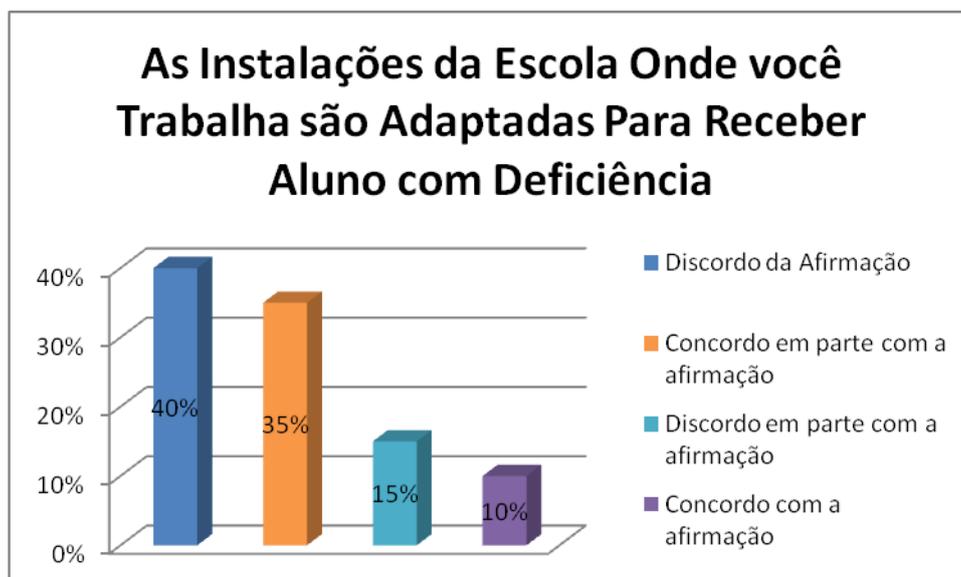


Gráfico 25 – Instalações adequadas e acessíveis para os estudantes

Por fim, 75% dos professores entrevistados afirmaram que a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de educação física melhora a sua aprendizagem. Faz-se necessário registrar que desempenho tem uma relação direta com a sociabilidade e inclusão num ambiente social rico e ao mesmo tempo complexo como é o caso da escola. Em grande parte, de acordo Barroso (2006) a escola é a própria representação da sociedade brasileira, com todos os seus preconceitos e discriminações, mas ao mesmo tempo pode tornar-se um espaço educativo rico e de formação humana (BARROSO, 2006).

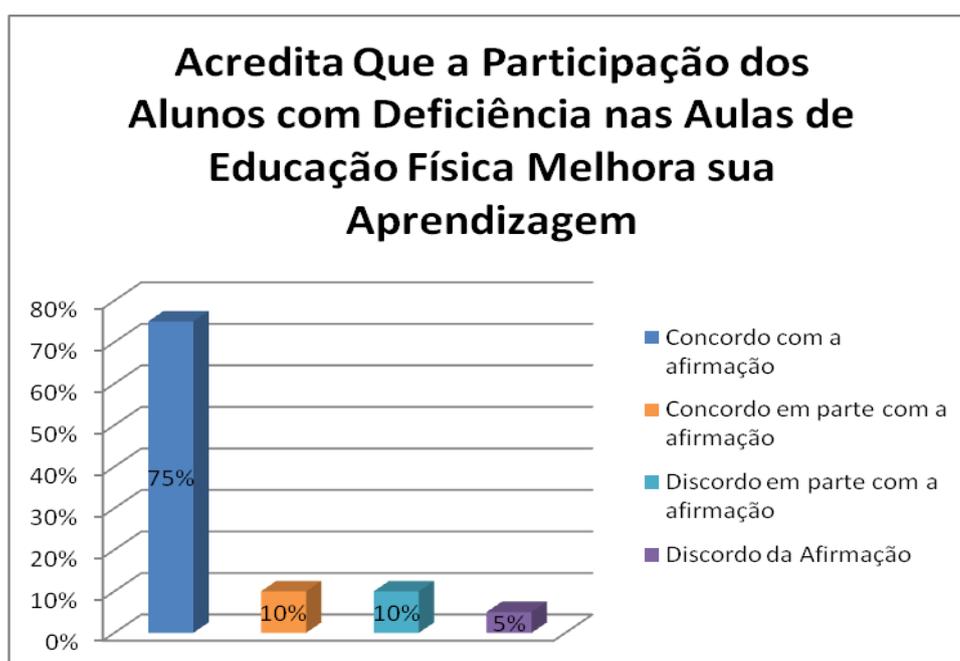


Gráfico 26 – Melhora da aprendizagem e as aulas de educação física

Questionário do Estudante

A pesquisa foi realizada com estudantes da inclusão das escolas estaduais ligadas a Subsecretaria Regional da Educação de Posse Goiás. O questionário aplicado aos estudantes constou de 13 questões fechadas, com o objetivo de analisar o quanto os estudantes se sentem aceitos pelos colegas e professores e como consideram o seu desempenho nas diferentes habilidades motoras.

O universo da pesquisa voltada para os estudantes contou com uma amostra de 72 estudantes de turmas inclusivas, e como pode-se ver abaixo 66% de estudantes do sexo masculino e 34% de estudantes do sexo feminino.

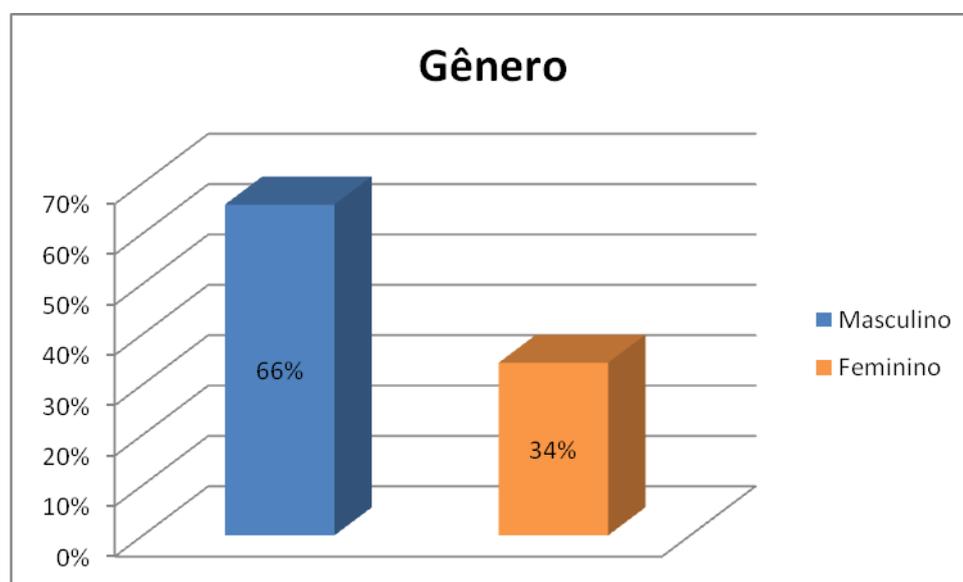


Gráfico 01 – Participantes da pesquisa por gênero

No gráfico dois foi perguntando aos estudantes se estes gostam de participar das aulas de educação física. Percebe-se que a disciplina de educação física é vista como um espaço integrador e muitas vezes um momento em que o estudante tem para demonstrar a sua corporeidade, através de jogos, brincadeiras e esportes, o que ratifica para a importância das aulas de educação física, não apenas como uma disciplina voltada para o esporte e para os mais habilidosos, como nos lembra Freire (1992), pois vale lembrar que a criança e o jovem se expressam e se comunicam corporalmente e os espaços possibilitados pelas aulas de educação física podem ser a ponte de comunicação entre as necessidades reais dos estudantes e o importante papel pedagógico que o professor de educação física tem na escola.

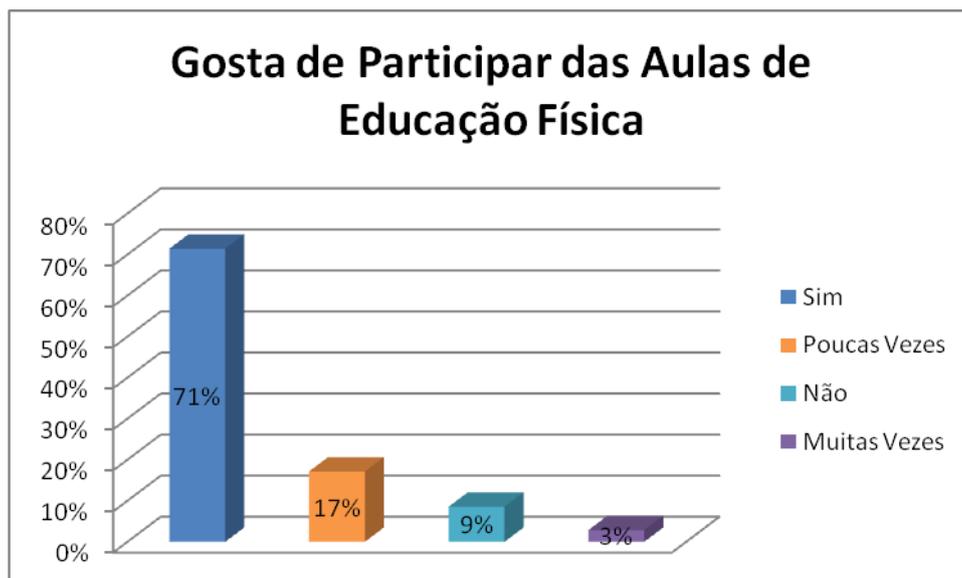


Gráfico 02 – Gosta de participar das aulas da educação física

Apesar da importância das aulas de educação física, apenas 46% dos estudantes com deficiência efetivamente participam das aulas. O que demonstra que ainda há um abismo entre os que gostam das aulas de educação física e os que efetivamente participam das aulas de educação física. Veja-se o gráfico abaixo:

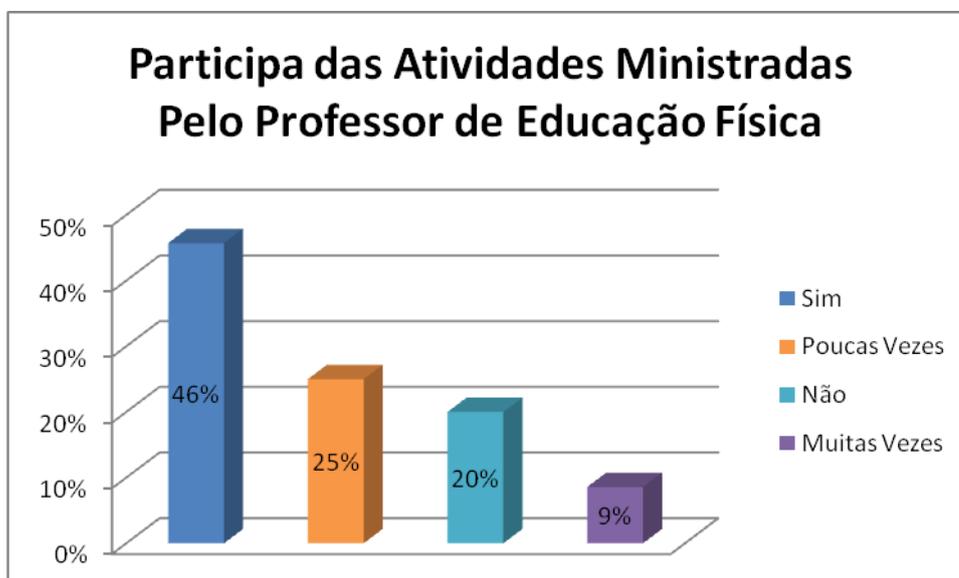


Gráfico 02 – Participa das aulas da educação física

Apesar da inclusão em turmas regulares apresentar de acordo com os professores pesquisados ainda um grande desafio, nota-se que os estudantes tem um apreço muito grande às aulas de educação física e esta disciplina ainda é uma referência de felicidade para os estudantes. Freire (1992) adverte que o espaço da educação física deve ser o espaço do prazer e do encontro, da busca da expressão corporal autêntica de cada estudante, tendo nas aulas de educação física a possibilidade de re-criação e resignificação do movimento.

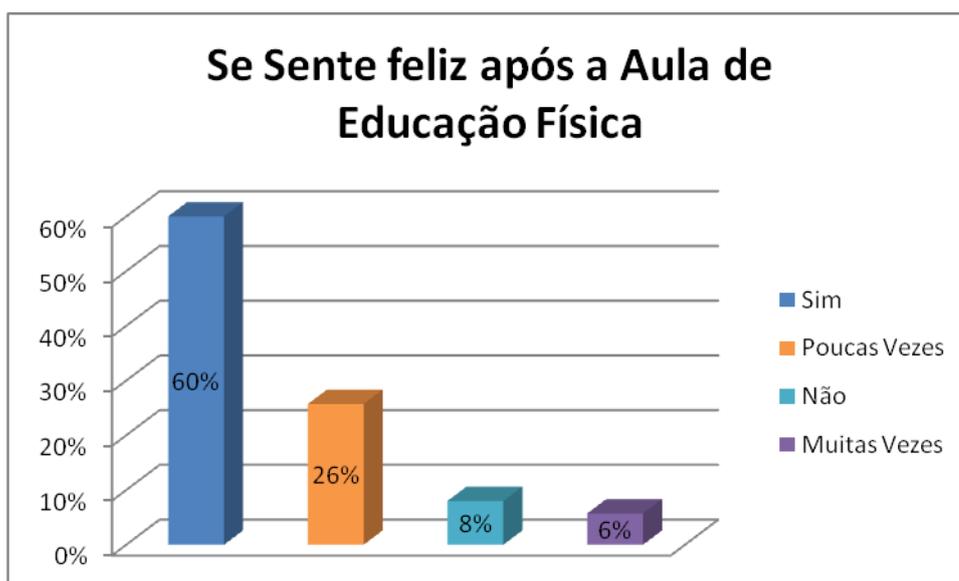


Gráfico 03 – Feliz após as aulas da educação física

No gráfico 04 abaixo nota-se que a metade dos estudantes, 51% se sentem incentivados pelos professores para participarem das aulas de educação física, lembrando que nos depoimentos anteriores, muitos professores acusaram dificuldade em trabalhar com os estudantes com deficiência, o que pode ocasionar uma resistência por parte destes no que diz respeito ao incentivo aos estudantes para participarem das aulas de educação física. De acordo com Daólio (2003) a educação física tem um paradigma a ser quebrado, que é o da concepção do corpo perfeito, produtivo e competitivo. De acordo ainda com o autor os professores de educação física identificam estes elementos em suas aulas, ou buscam estes, o que ocasiona muitas vezes frustração e exclusão dos estudantes que não se adéquam a este perfil.

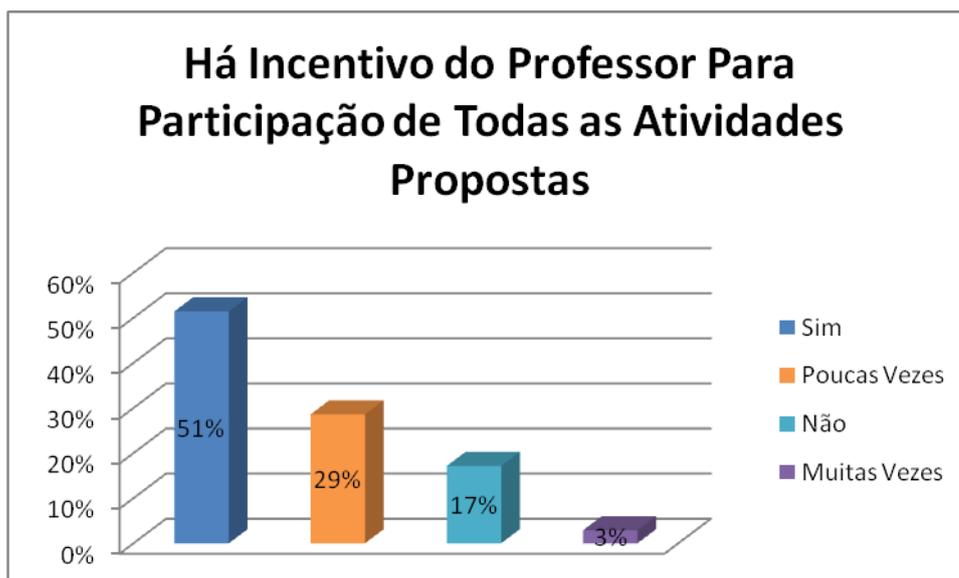


Gráfico 04 – Incentivo dos professores para as aulas da educação física

Em grande medida, esta visão vai se difundir no interior da prática pedagógica do professor de educação física e nas próprias relações entre os estudantes, pois 40%, ou seja, menos da metade identifica que é tratado normalmente pelos colegas. Disto pode-se depreender que o caráter competitivo e excludente ainda está fortemente presente nas aulas de educação física.

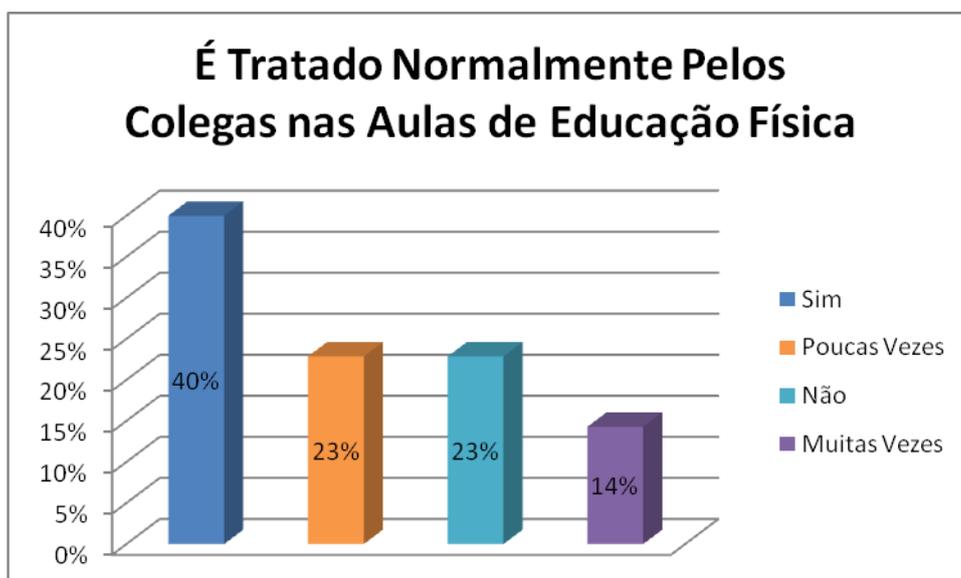


Gráfico 05 – tratado normalmente pelos colegas nas aulas da educação física

No gráfico 06 é possível verificar que 43% dos estudantes acreditam que a escola não possui instalações adaptadas adequadamente para a realização das aulas de educação física e 34% identificam que sim, as instalações são adequadas para as aulas de educação física. São números muito próximos em termos de percepção do que é ou não adequado ou está ou não adaptado para as aulas de educação física, o que leva a crer que o papel do professor de educação física também pode fazer grande diferença na percepção do estudante, pois muitas vezes não é necessária uma estrutura complexa e onerosa para que se possa realizar um trabalho que atenda as necessidades dos estudantes com deficiência.

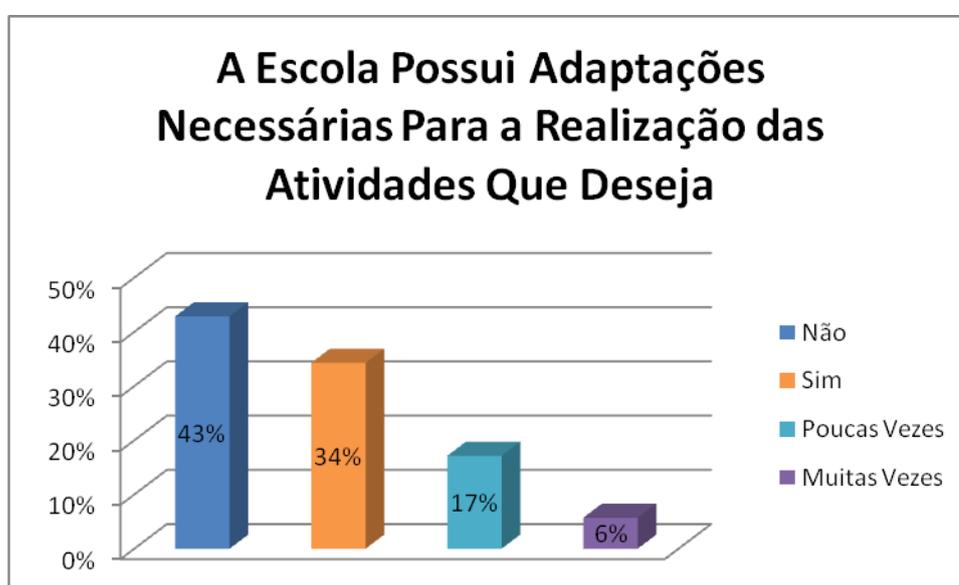


Gráfico 06 – Adaptações para as aulas da educação física

Acredita-se que muito do comportamento apresentado pelos estudantes pode ser em decorrência da própria organização didático-pedagógica das aulas de educação física. Neste sentido se as aulas tiverem um direcionamento meramente esportivista é muito provável que os estudantes incorporem o dualismo vitória/derrota e reproduzam os traços da cultura esportiva de massa, onde perder é visto como uma falha, um erro, e tratado como tal excluem e discriminam quem não vence. Por outro lado como ficou demonstrado no gráfico abaixo há uma situação de duplicidade, onde muitos demonstraram que há tolerância com os estudantes com deficiência e por outro lado há um número razoável de estudantes que mostram comportamento pouco tolerante ao erro do outro.

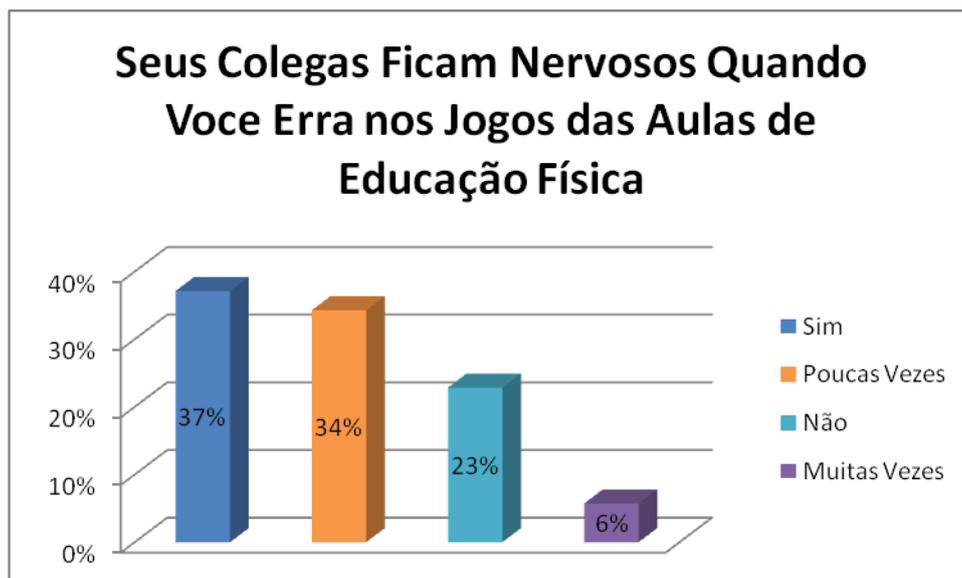


Gráfico 07 – Relações nas aulas de educação física

No gráfico 08 abaixo se ratifica este comportamento dúbio também por parte do professor de educação física, tendo em vista que este também reproduz as cobranças da sociedade e levam estas cobranças muitas vezes para as aulas de educação física pois identificam no erro ou na inabilidade um defeito a ser corrigido. Há um longo caminho a ser percorrido, de acordo com Sasaki (1997) até que a sociedade compreenda a importância do convívio com a diversidade e com as pessoas que não estão dentro dos “projetos” de perfeição e de corpo perfeito e produtivo.

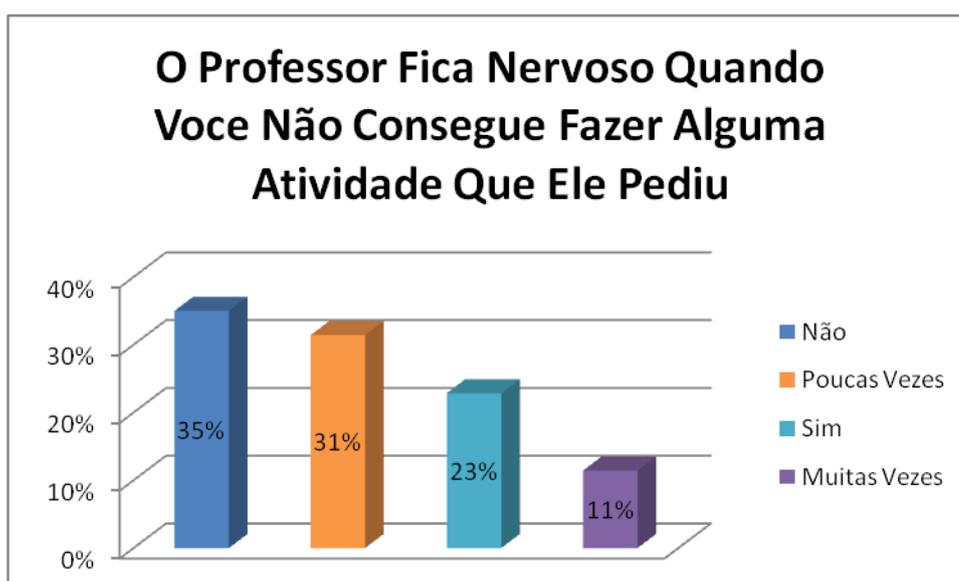


Gráfico 08 – Relações nas aulas de educação física com o professor

Neste último gráfico é possível perceber que a resposta do estudante pode estar ligada a intervenção direta do professor de educação física, pois o desempenho satisfatório ou não do estudante vai depender do olhar e da avaliação do próprio professor, quer se dizer com isso que o desistir ou não desistir de determinada tarefa vai depender da intervenção e olhar do professor de educação física, o que pode contribuir ou não na desistência ou insistência do estudante em persistir e perseverar em determinada atividade corporal.

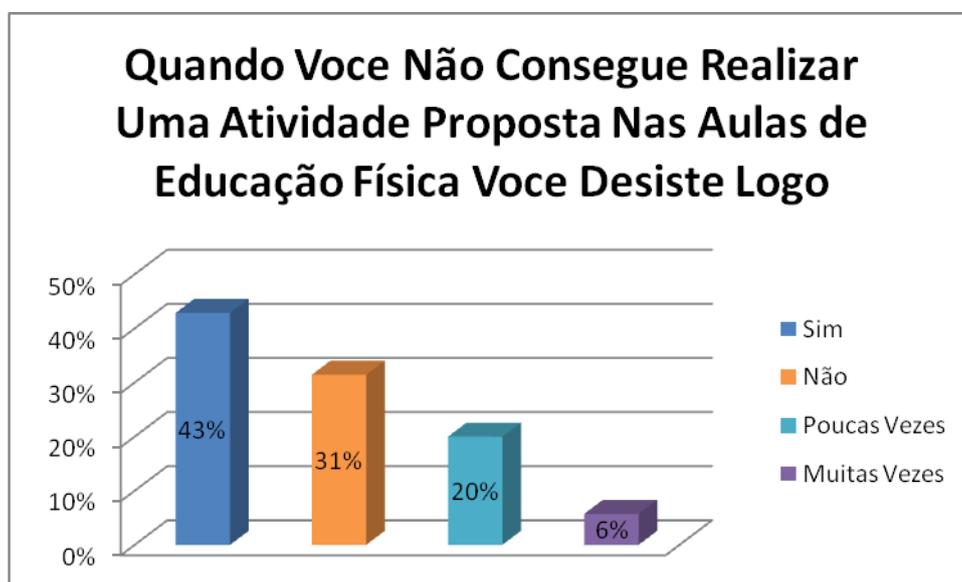


Gráfico 09 – Realização de atividade na aula de educação física.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou investigar as contribuições da educação física no espaço escolar frente à inclusão de estudantes com deficiências, tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos. Após a análise e discussão dos resultados obtidos no estudo, conclui-se que o pensamento geral dos professores pesquisados foi negativa com relação a inclusão. Independente da formação, do tempo de experiência no meio escolar, a maioria dos professores não se sentem preparados para lidar com alunos que apresentem deficiências. Os professores mostraram-se mais otimistas no que se refere aos benefícios da aula de educação física para os alunos com deficiência. Quanto aos materiais pedagógico, serviços de suporte de saúde, apoio multidisciplinar, instalações e adaptações da escolas, os professores mostraram que as mesma não estão preparadas para receber os alunos da inclusão dificultando a efetivação da aprendizagem desse estudantes.

De um ponto de vista mais abrangente, os resultados obtidos revelam que, os adolescentes pesquisados, demonstraram não estar recebendo os mesmos benefícios das aulas de educação física uma vez que esses estudantes são levados para atividades de AEE no horário da aula prática dessa disciplina. Embora a legislação nacional garanta o acesso de alunos com deficiências às escolas regulares, ficou evidente durante o estudo que os professores sentem-se mal preparados e inseguros para lidar com esta situação. Esta falta de preparo reflete diretamente no que é oferecido aos alunos com deficiência, que mostram claramente, em muitas situações, sentir-se excluídos e sem participação efetiva nas aulas.

Apesar dos resultados, não se pode dizer que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de educação física não seja boa. Na verdade, se bem planejada conforme a própria legislação determina, a inclusão pode ser o processo mais benéfico para a educação de todos os alunos, já que prepara de forma mais efetiva as pessoas para a convivência em sociedade, com todas as suas diferenças. Não se nega aqui os ganhos que podem advir de uma inclusão com qualidade. Apenas questiona-se como o processo tem ocorrido nos últimos anos no Brasil.

REFERÊNCIAS

BZUNECK, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.9-36). Petrópolis: Vozes.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza. UEC, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

KAUARK, Fabiana. Metodologia da pesquisa: guia prático / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Vita Litterarum, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 320 p.

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: Omote, Sadao. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70, 1977/1995

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sócio-comunitária da escola pública. In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

BERNARDINI, C. H.; MAIA, H. Bullying escolar: Uma análise do discurso de professores. Revista Polêmica, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 99-104, 2010.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. Revista brasileira de educação especial, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7- 19, 1995.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010, publicado no D.O.U. em 9 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866 . Acesso em 6 de julho de 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Publicado no D.O.U em 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Documento orientador. Brasília, 2005

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades especiais. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Brasília, 1998.

BRASIL. Portaria. n. 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo, Unesp, 1999

BUENO, S.T.; RESA, J. A. Z. Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1995

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

CARVALHO, Janete e SIMÕES, Regina Helena S.. O processo de formação Continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: *Série Estado do Conhecimento*, n. 06. MEC/INEP/COMPED, 2002.

CASTELANI FILHO, L. Política educacional e Educação Física. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

_____. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas, SP Papyrus, 1998.

CEARÁ. Informações – educação especial. Fortaleza: SEDUC/Célula de educação especial, 2001.

CIAMPA, Antônio. A história de Severino e a história de Severina. Petrópolis, Vozes, 1986.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. Brasília: Revista integração. Edição especial, p: 26-30, 2002

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

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 27-42, 2004.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

DE MARCO, Ademir. Pensando a educação motora. São Paulo: Papyrus, 1995.

DO CARMO, A. A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos desportos, 1991

DUARTE, E. WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiências: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3

ELALI, G. V. M. A. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. 2003. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2016.

FIGUEIREDO, M. X. Bonorino. A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças. Pelotas: Editora Ufpel, 1999.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 109 p.

FREITAS, Luiz Carlos. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*. V. 25, n 86. Campinas, abril, 2004.

FUSARI, José C. *Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação São Paulo (SMESP)*. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado em Educação- Universidade de São Paulo.

GALLARDO, Jorge S. P. *Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs). *Escola SA. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia. *Revista Integração*. Brasília. Ano 8, n. 20, p.27- 28., 1998.

_____. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GONZALEZ, E. A Educação Especial: conceito e dados históricos. In: GONZALES, E. (Org.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1ª. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

INIGUEZ, Lupicínio. Identidad: de lo personal a lo social. Um recorrido conceptual. In: CRESPO, E.(ed.). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata: 2001, p.: 209-225.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. 288 p.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

LIMA, Maria Manuel. Considerações em Torno do Conceito de Estereótipo: uma dupla abordagem. Revista da Universidade de Aveiro - Letras, Publicação do Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, 1997, p. 169-181.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.74, p.77-96, 2001. Disponível em: Acesso em: 08 Jul. 2008.

MACHADO, N.J., MANTOAN, M.T.E Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MACHADO, R. Acessibilidade arquitetônica. In: SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física. Brasília/ MEC/SEESP, 2007, cap. VII.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de educação especial. São Paulo, Pioneira, 1982

MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus. 1987.

MOURA, T. R. S. O conforto ambiental em edifícios escolares: da análise ao projeto. 116 f. 2006. Trabalho Final de Graduação. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Romualdo P.. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 11, p. 61-74, 1999.

OMOTE, Sadão. Deficiência: da diferença ao desvio. IN MANZINI, Eduardo e BRANCATTI, Paulo R. In: Educação Especial e Estigma. Marília/SP, UNESP, 1999.p. 3 – 22.

PAES, R. R. Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001

PEDRINELLI, V.J. 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

PICCOLO, Vilma L. Nista. Educação física escolar: ser___ ou não ter?. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. 136 p. RAMOS, Jayr Jordão. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: IBRASA, 1983. 348 p.

PIMENTA, Selma G.. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma e GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

Rumberger, R. W. (2006b). What can be done to reduce the dropout rate? In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp.243-254).

Cambridge: Harvard Education Press.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: Santos, M. P dos.; Paulino, M. M. (orgs.). *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997

SATO, C.; CARDOSO, A. M.; TOLOCKA, R.E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? In: VENÂNCIO, S.; AUGUSTO, D. I. L. S. *Pedagogia do movimento: coletânea de textos*. Campinas: Unicamp – FEF/DEM, 2002.

SEGRE, R. A razão construtiva nas escolas paulistas. Publicado originalmente em Projeto Design, edição 321, nov. 2006. Disponível em: Acesso em: 08 out.2016.

SOARES, Milena L. F. Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação - IDEB: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2013.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à Educação Física: uma análise crítica. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, p. 65-72, 1992.

TANI, Go et al. *Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1998

THOMAS, J.R., JACK, K.N. Métodos de pesquisa em atividade física. ed. 3. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1993.

ANDER – EGG, Ezequiel. Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

_____. Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In. MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial. Londrina PR, 1998.

_____, Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre, 2007.

ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil. 3. ed. Moderna, São Paulo, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, s. l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sócio comunitária da escola pública. In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial, São Paulo, 2006.

BOURDIEU, P. O Capital Social: notas provisórias. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, nº. 31, janeiro de 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades especiais. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Brasília, 1998.

BRASIL. Portaria. n. 1793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo, UNESP, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BUSSAB, Wilton O, MORETTIN, Pedro A. Estatística Básica. 3. ed. São Paulo, Atual, 1986.

CAMBI Franco. História da Pedagogia. Editora UNESP, São Paulo, 1999.

Canário, R. A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Cada um no seu Ritmo. Guia Escolar Especial. 2010.

CARMO, A. A. Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina. Brasília, 2006, Escopo.

CARVALHO Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA.

_____. 1998. A escola como espaço inclusivo. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente, 1997.

CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para a Aprendizagem, Ed. Mediação, Porto Alegre, 2000.

CERVO, A., BREVIAN, P.A. A metodologia científica. McGraw-Hill, São Paulo, 1983.

CHAUÍ, Marilena. Introdução à história da filosofia: dos Pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIRRALDELLI Jr. Paulo. História da Educação. Editora Cortez, 2. ed. São Paulo, 1991.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 27-42, 2004.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

CUNHA, Paulo Roberto da. BEUREN, Ilse Maria. Técnicas de amostragem utilizadas nas empresas de auditoria independente estabelecidas em Santa Catarina. Disponível em: v17n40a06 <http://www.scielo.br/pdf/rce/v17n40/v17n40a06.pdf> Acesso em: 15/08/2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e políticas educativas (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prático educativo. 16. ed., 2007

GIL, C. A. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Atlas, São Paulo: 1991.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia. *Revista Integração*. Brasília. Ano 8, n. 20, p.27- 28, 1998.

GONZALEZ, E. A Educação Especial: conceito e dados históricos. In: GONZALES, E. (Org.). Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

HANNOUN, Hubert. Educação: certezas e apostas. São Paulo: UNESP, 1998.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Normas da ABNT Comentadas para Trabalhos Científicos. 3. ed. Editora Juruá, Curitiba: 2010.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

MACRONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico. Editora Atlas, 7. ed. São Paulo: 2009.

MANACORDA, M. Alighiero. Caminhos pela História da Educação. 2. ed. Cortez, São Paulo, 1989.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Fala Mestre: Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola*, maio de 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de educação especial. São Paulo, Pioneira, 1982

RAMPAZZO, L. Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação para todos: reflexões sobre o atendimento escolar dos portadores de deficiência. In: Educação em Foco. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999/2000.

REY, Fernando L. G. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. Atlas, São Paulo, 1989.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COIADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Batista. Metodologia de Pesquisa. 3. ed. AMGH Editora Ltda. São Paulo, 2012.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: Santos, M. P dos.; Paulino, M. M. (orgs.). Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

SATO, C.; CARDOSO, A. M.; TOLOCKA, R.E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? In: VENÂNCIO, S.; AUGUSTO, D. I. L. S. Pedagogia do movimento: coletânea de textos. Campinas: Unicamp – FEF/DEM, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. 8. ed. Rio de Janeiro, 2010.

STEVENSON, William J. Estatística aplicada à administração. Harbra São Paulo, 1981.

TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora à Educação Física: uma análise crítica. Revista Paulista de Educação Física, n. 2, p. 65-72, 1992.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

APÊNDICES



APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este material destina exclusivamente para uma pesquisa sobre a educação física na perspectiva da inclusão.

Tem por objetivo conhecer as contribuições da educação física no espaço escolar frente a alunos com deficiências em suas aulas regulares.

Prezado(a) professor (a), gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um “X” no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

Desde já agradeço sua colaboração.

A escala utilizada será a seguinte:

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

No caso das questões de números 10, 13 e 14, os professores que não possuem alunos com deficiências em suas aulas deverão assinalar o item “não se aplica”.

Favor preencher os seguintes campos:

I – DADOS PESSOAIS:

a) Idade: _____

b) Gênero: () Feminino () masculino

II – DADOS PROFISSIONAIS

a) Tipo de escola que atua: () pública () particular

b) Formação acadêmica:

() Graduação em Educação Física

() Outra Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

b) Tempo de experiência em educação física escolar:

() menos de dois anos () de 2 a 10 anos () mais de 10 anos

III – TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS

a) Possui outras experiências com alunos com deficiências?

() sim () não

b) Qual o tipo de deficiência apresentada pelos seus alunos?

() visual () auditiva () mental () motora

() múltipla (descreva) _____

c) Já participou de cursos na área de educação física adaptada para pessoas com deficiências?

() sim () não

1- Você sente que tem o conhecimento suficiente para atender as necessidades educacionais de alunos com deficiências?

1 - discordo da afirmação.

2 - concordo com a afirmação

3 - concordo em parte com a afirmação

4 - discordo em parte com a afirmação

2- Com os conhecimentos que você possui, sente-se preparado para trabalhar com alunos com deficiências?

1 - discordo da afirmação.

2 - concordo com a afirmação

3 - concordo em parte com a afirmação

4 - discordo em parte com a afirmação

3- Você sente capaz de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos alunos com deficiências?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

4- Você sente capaz de remediar os déficits de aprendizagem do aluno com deficiência?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

5- Você gostaria de ter alunos com deficiências em sua aula?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

6- Você deseja participar de cursos e palestras para aumentar meus conhecimentos sobre os métodos de ensino para alunos com deficiências?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

7- Você avalia seus alunos com deficiência com os mesmos procedimentos utilizados para os alunos sem deficiência?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

8- Você sente capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com deficiências?

- 1 - discordo da afirmação.

- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

9- Você consegue motivar o aluno com deficiência da mesma forma que aquele sem deficiência?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

10- Você sente que a forma de tratamento do aluno com deficiência em sua aula é diferenciada?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

11- Você sente que os alunos com deficiência vão se beneficiar da interação oferecida por um programa em uma classe regular?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

12- Você sente que os alunos sem deficiência irão se beneficiar com a inclusão de colegas com deficiência nas aulas regulares?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

13- Você sente que os alunos com deficiências são aceitos socialmente por seus colegas sem deficiência?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação
- () Não se aplica

14- Você sente que os alunos com deficiências são humilhados por seus colegas sem deficiências na aula regular?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação
- () não se aplica

15- Você sente que existem materiais instrucionais suficientes para que ensine os alunos com deficiências?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

16- Existem todos os serviços de suporte (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares) suficientes na sua escola para que ensine alunos com deficiências?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

17- Você sente que existem recursos suficientes da escola para adquirir os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiências.

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

18- As instalações da escola em que você trabalha são adaptadas para receber um aluno com deficiência?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

19 - Você possui conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e/ou Educação Inclusiva?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação

20 – Você acredita que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física melhora sua aprendizagem?

- 1 - discordo da afirmação.
- 2 - concordo com a afirmação
- 3 - concordo em parte com a afirmação
- 4 - discordo em parte com a afirmação.



APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Este material destina exclusivamente para uma pesquisa sobre a educação física na perspectiva da inclusão.

Marque um “X” no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

Desde já agradeço sua colaboração.

- 1) Gênero: () masculino () feminino
- 2) Qual série está cursando? _____
- 3) Você gosta de participar das aulas de educação física?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 4) Você participa de todas as atividades dadas pelo seu professor de educação física?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 5) Você se sente feliz depois de uma aula de educação física?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 6) Você tem incentivo dos seus pais para participar das aulas de educação física?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 7) O professor de educação física te incentiva a participar de todas as atividades propostas?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 8) Você percebe que os seus colegas te tratam normalmente nas aulas de educação física?
() não
() poucas vezes
() muitas vezes
() sim
- 9) A sua escola possui as adaptações necessárias para que você possa realizar as atividades que desejar?
() não
() poucas vezes

- muitas vezes
 sim

10) você acha que o seu professor fica nervoso quando você não consegue fazer alguma atividade que ele pediu?

- não
 poucas vezes
 muitas vezes
 sim

11) Você acha que os seus colegas ficam nervosos quando você erra alguma coisa na hora dos jogos propostos nas aulas de educação física?

- não
 poucas vezes
 muitas vezes
 sim

12) Quando você não consegue realizar uma atividade proposta nas aulas de educação física você desiste logo?

- não
 poucas vezes
 muitas vezes
 sim

13) Assinale a alternativa que melhor descreve o seu desempenho nas seguintes atividades:

- | | | | | |
|---------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| correr | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |
| saltar | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |
| jogar bola | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |
| fazer força | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |
| ser flexível | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |
| equilibrar-se | <input type="checkbox"/> péssimo | <input type="checkbox"/> regular | <input type="checkbox"/> bom | <input type="checkbox"/> ótimo |