

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

SÔNIA MARIA RIBEIRO

**PIRACICABA, SP
2009**

O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SONIA MARIA RIBEIRO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora em
Educação.**

**PIRACICABA, SP
2009**

Ficha Catalográfica

Ribeiro, Sônia Maria

O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física. / Sônia Maria Ribeiro – Piracicaba, 2009. 169f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

1. Inclusão. 2. Educação física escolar . 3. Esporte adaptado

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Cecília Carareto
Ferreira (orientadora)**

Prof. Dr. *Paulo Ferreira Araújo*

Prof. Dr. *José Luiz Rodrigues*

Profa. Dra. *Maria Tereza Dal Pogetto*

Profa. Dra. *Maria Nazaré da Cruz*

À minha família, pai, mãe e irmã, pelos esforços diários para que eu tivesse a oportunidade de chegar a este momento;

Ao meu filho Murilo pela sua existência e pelo modo como soube entender os momentos em que estive ausente.

Á Ana pela amizade, paciência e carinho à mim dedicados em todos os momentos desta jornada

AGREDECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira por ter demonstrado, além de muita competência, carinho e atenção. Obrigada por fazer parte da minha história.

Ao Programa de Qualificação Docente da UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, em especial as professoras do Núcleo de Práticas Educativas e Processo de Interação minha gratidão pelo incentivo e por compartilharem os seus conhecimentos e anseios;

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação e da Secretaria de Atendimento Integrado de Pós-Graduação Stricto Senso em especial Angelise Sallera Bongagna;

Aos professores que participaram da banca de defesa pelas contribuições extremamente pertinentes;

Aos professores do Depto. de Educação Física pelo apoio e solidariedade prestados durante estes anos proporcionando-me tranqüilidade nos períodos em que me ausentei do departamento;

Ao professor e amigo Vanilton Senatore por viabilizar o acesso junto aos professores que participaram do projeto Paraolímpicos do Futuro;

As diretoras das escolas e professores participantes da pesquisa, com os quais pude aprender que estamos construindo um momento significativo na história da educação física escolar;

À Prof^a Eliane Mauerberg deCastro pelas sugestões e críticas apresentadas no exame de qualificação que muito contribuíram na apresentação final deste trabalho;

Aos amigos próximos ou distantes que de algum modo ajudaram-me a construir os capítulos que compuseram esta parte da minha história de vida.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAALF	American Association for Active Lifestyles and Fitness
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPB	Comitê Paraolímpico Brasileiro
EPT	Esporte para Todos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INPE	Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPC	International Paralympic Committee
IWBF	International Wheelchair Basketball Federation
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Projeto Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDES	Secretaria dos Desportos da Presidência da República
SEED	Secretaria de Educação Física e Desporto
SOBAMA	Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
WGD	World Games to the Deaf

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Projeto Paraolímpicos do Futuro

**Anexo 02 – Material didático – cartilhas distribuída aos professores
participantes**

Anexo 03 – Ofício PRE/CPB n°1532/2006

Anexo 04 – Ofício PRE/CPB n°3094/2007

**Anexo 05 – Mapa do estado de Santa Catarina, municípios atendidos
pelo projeto Parolímpicos do Futuro.**

**Anexo 06 – Questionário de investigação aplicado junto aos professores
que participaram dos seminários no estado de Santa Catarina.**

Anexo 07 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo 08 – Declaração de consentimento

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
A pessoa com deficiência nas práticas sociais: os enfrentamentos por espaços inclusivos.....	20
1.1 Da exclusão à inclusão social da pessoa com deficiência: da indiferença ao respeito à diferença.....	23
1.2 A educação física escolar e o esporte: os caminhos na busca de um atendimento para todos.....	38
CAPÍTULO 2	
Os contornos que envolvem a formação do profissional rumo a uma prática inclusiva.....	53
2.1 Reforma curricular e a qualificação profissional: as adequações no atendimento a pessoas com deficiência.....	53
2.2 Formação de professores de educação física: a busca por práticas inclusivas.....	59
CAPÍTULO 3	
Conversando com os docentes e olhando para a sua prática de ensino.....	76
3.1 Processo de construção de dados.....	79

CAPITULO 4

Buscando sifnificados produzidos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.....	87
4.1 Apresentação dos professores e os seus espaços de atuação.....	88
4.2 Analisando os eixos temáticos.....	92
4.2.1 A formação inicial e continuada no atendimento de uma educação física inclusiva.....	92
4.2.2 A escola quanto ao modelo de ensino, sua relação com a diversidade objetivos educacionais e relações institucionais.....	106
4.2.3 O conceito de adaptação e suas decorrências.....	110
4.2.4 O conceito de inclusão e as condições que permeiam seu processo, e os significados destes quando vinculados no projeto Paraolímpicos do Futuro	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	135

RESUMO

O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante as novas expectativas que estão sendo direcionada a educação física e aos profissionais que atuam na escola mediante o processo de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, identifica-se que a participação destes alunos nas aulas de educação física tem gerado discussões e divergências entre docentes, sendo o despreparo ou a não qualificação no atendimento de alunos com deficiência, um argumento recorrente para justificar o pouco avanço com que este vem ocorrendo. Considerando a relevância da educação física escolar no contexto da educação inclusiva desenvolveu-se este estudo com o objetivo de analisar o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular da disciplina educação física, junto a professores do estado de Santa Catarina, em instituições de ensino regular, em séries do ensino fundamental e médio cujo o conteúdo volta-se ao ensino do esporte, a fim de identificar o modo como o professor realiza suas intervenções com vistas à educação inclusiva. Tendo como referência a abordagem sócio-histórica no processo de formação do professor, este estudo baseia-se em uma pesquisa de campo que utilizou como instrumento de pesquisa questionário, observação de aula, com registro de imagens e diário de campo, e entrevistas junto a 04 professores de diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Os resultados encontrados indicam que a condução de práticas esportivas adaptadas, como conteúdo que possibilita a participação de alunos com diferentes níveis de comprometimento em turmas inclusivas, tem sido pouco explorado pelos professores. Como parâmetro para compreensão deste dado, encontramos na formação do professor, baseada numa preparação a partir da racionalidade técnica um fator que impede o professor de utilizar novos conhecimentos, somando-se a este uma prática do esporte que se detém numa intervenção de rendimento e competitividade. Diante dos resultados obtidos pode-se inferir que enquanto houver uma rigidez na forma como o conteúdo curricular é trabalhado, com módulos que contemplam apenas modalidades do esporte convencional, como voleibol, basquetebol, handebol, futebol entre outras, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física continuará ocorrendo de modo lendo, oportunizando uma prática esportiva escolar para aqueles que possuem baixos níveis de comprometimento, enquanto que aqueles que possuem um grau mais elevado de comprometimento não terão a oportunidade de vivenciar as experiências que somente a prática do esporte poderia proporcionar.

Palavras-chave: educação física, esporte adaptado, educação inclusiva

ABSTRACT

ADAPTED SPORT AND INCLUSION OF DEFICIENT STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Given the recent expectations regarding physical education, there has been much discussion and divergence of opinion about the inclusion process of deficient students in regular school. A common argument to justify the slow progress of this process is that professionals are unprepared and not qualified to care for deficient students. Considering the physical education relevance in the context of inclusive education, the aim of this study was to evaluate the adapted sport development as a curriculum content of physical education discipline. The study was performed with teachers of the state of Santa Catarina in elementary and secondary schools whose content regards sports teaching, in order to identify the ways teachers work aiming inclusive education. Having as a reference the socio-historical approach in the teacher training process, this study was based in a field research that used questionnaire, classroom observation with image registration and field diary and interviews with 4 teachers of different places of the state of Santa Catarina. Results indicated that teachers have not been exploring adapted sports as a content that allows the participation of students with different compromising levels in inclusive classes. This data can be understood when we realize that teacher training process is based on a preparation that emphasizes technical rationality, which prevents the teacher to use new knowledge, along with a sport practice restricted to a policy of competence and competitiveness. Given the obtained results we can conclude that as long as the curriculum content is strictly applied, including only conventional sports such as volleyball, basketball, handball, football etc., the inclusion of deficient students in physical education classes will continue occurring in a slow way. This means that the ones who have low compromising levels will be able to practice sports at school while the opportunity to have the experiences that only sports practice can promote will not be given to the ones who have high compromising levels.

Keywords: physical education, adapted sport, inclusive education

INTRODUÇÃO

Primeiramente gostaria de, em poucas linhas, falar da minha trajetória docente para justificar a identificação com o tema desenvolvido nesta tese. A minha atuação docente tem início em um período marcado por transições políticas, econômicas, educacionais e sociais nacionais. Obtive o grau de licenciada em educação física em 1985 pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). O Brasil tinha saído recentemente de um regime longo de ditadura militar, e era premente equilibrar a economia do país; não menos relevante era traçar novos rumos para a educação nos mais diversos níveis de ensino, bem como incentivar cursos de pós-graduação, para que houvesse um impulso na realização de pesquisas nas mais diversas áreas, entre elas a educação.

Nesse período se fortalecia o movimento de inclusão da pessoa com deficiência. Minhas primeiras experiências como professora de natação foram com crianças com Síndrome de Down, autistas e com déficit intelectual, conduzindo-me a intervenções totalmente diferentes daquelas para as quais eu havia me preparado. No entanto identifiquei-me com o atendimento dessa clientela, e isso foi um incentivo para que eu buscasse condições de atendê-la. Fiz cursos de curta duração voltados ao atendimento de pessoas com deficiência e, aos poucos, fui compreendendo o modo como elas aprendem. Porém o mais importante foi saber interpretar as pistas que elas nos dão com um gesto, um olhar, um sorriso, e valorizar a menor resposta que fosse.

Por possuir tais experiências, em 1990, já fazendo parte do corpo docente do curso de educação física da UEM, fui estimulada a participar de um curso de pós-graduação na área de educação física para pessoas com deficiência, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como forma de me preparar profissionalmente para uma nova disciplina que viria a fazer parte da grade curricular já em 1992: educação física adaptada. Em 1992 participei do primeiro encontro nacional de profissionais da área da educação física adaptada, promovido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Essas experiências estimularam-me a fazer inscrição no curso de mestrado em educação motora, oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que finalizei em 1995. A investigação realizada na

dissertação foi de fundamental importância para definir aquela que seria a minha área de atuação: atividade motora adaptada. O estudo intitulado *A disciplina educação física adaptada nas universidades estaduais do Paraná: legalidade e improvisação* objetivou analisar o processo de estruturação e implantação de uma disciplina nos cursos de graduação em educação física que visa preparar profissionais de educação física no atendimento de pessoas com necessidades especiais. Os resultados indicaram que a improvisação foi o fato mais evidente durante o processo de estruturação e implantação da disciplina no currículo dos cursos nas universidades investigadas. A improvisação tende a repercutir em um não cumprimento das propostas pedagógicas de tal disciplina, não orientando o professor em relação à didática e à metodologia indicadas no atendimento de alunos com deficiência no ensino regular.

Atualmente atuo como professora no curso de educação física na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), onde desenvolvo projetos na área de pesquisa e extensão, com foco na inclusão escolar e na atividade esportiva para crianças, jovens e adultos com deficiência. As experiências adquiridas durante esses anos me proporcionaram atuar como capacitadora na área da educação física e inclusão.

No decorrer dessa trajetória docente, aperfeiçoei-me na prática do esporte adaptado e atualmente faço parte do grupo de classificadores funcionais da International Wheelchair Basketball Federation (IWBF), entidade que representa mundialmente o basquetebol em cadeira de rodas. A classificação funcional é um procedimento fundamental para que haja uma competição mais justa e equilibrada. No esporte convencional, encontramos critérios de classificação que visam aproximar os atletas segundo a sua condição motora e/ou biológica, como é o caso das categorias por idade (infantil, juvenil, adulto, master), e seu sexo.

No paradesporto ou esporte adaptado (termo utilizado para designar o esporte praticado por pessoas com deficiência), diversas modalidades esportivas fazem uso de um sistema de classificação desenvolvido especificamente para cada uma delas, como é o caso do basquetebol em cadeira de rodas. A classificação é funcional pelo fato de os atletas serem avaliados em relação a sua funcionalidade em situação de jogo.

A classificação visa organizar os atletas em classes para que possam competir em condições de paridade funcional. Além disso, também permite que atletas com maior comprometimento físico tenham oportunidade de participar de competições, assim como atletas que apresentam um menor grau de comprometimento. Vale mencionar que, para uma pessoa se tornar elegível para jogar basquetebol em cadeira de rodas, deverá apresentar uma lesão no(s) membro(s) inferior(es) que a impeça de realizar movimentos como correr, saltar, pivotar, os quais são comuns no basquete convencional. A pessoa responsável por determinar se um jogador é elegível ou não é o classificador funcional.

Enfim, nos últimos anos tenho voltado minhas atividades, como professora formadora e pesquisadora, à área da educação física no contexto da inclusão escolar e atividade física, entre elas o esporte adaptado, numa proposta de qualidade de vida, de prática competitiva ou de rendimento. Esses anos de envolvimento na área proporcionaram-me um convite para fazer parte do projeto Paraolímpicos do Futuro, promovido pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), entidade que representa nacionalmente o paradesporto.

O projeto Paraolímpicos do Futuro foi elaborado visando capacitar professores de educação física que atuam no ensino regular, no atendimento de alunos com deficiência em atividades voltadas ao ensino de práticas esportivas, introduzindo o esporte adaptado como um conteúdo favorecedor à inclusão destes alunos em atividades esportivas além de difundir o esporte para pessoas com deficiência em idade escolar, vislumbrando em tais alunos os futuros representantes do paradesporto a nível nacional e internacional.

A minha participação nesse projeto foi elaborar um material didático sobre basquetebol em cadeira de rodas e fazer parte de encontros práticos com os professores em que era fundamental adequar a informação à realidade do local, favorecendo um constante exercício de adaptação das atividades. Somou-se a esse aspecto a flexibilização na condução das atividades com os professores-alunos, e vale ressaltar a troca de experiências que tais encontros proporcionaram. Essa foi uma experiência riquíssima, tanto para minha vida profissional quanto para a pessoal.

Sintetizando o meu histórico profissional, posso dizer que se baseou em atividades acadêmicas voltadas às pessoas com deficiências no âmbito escolar

e esportivo, e dessa práxis emergiram os motivos que me levaram a desenvolver o estudo que se apresenta nas páginas seguintes.

Vejo-me como uma docente que vivenciou, principalmente no início da carreira, as contradições e os conflitos presentes entre o discurso e a prática no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular, uma vez que iniciei minha carreira no final dos anos 1980. O processo de inclusão não foi, porém, a única fonte desses sentimentos, uma vez que já vinha vivendo o conflito e as contradições trazidas pela própria concepção do que seria educação física escolar e como formar os profissionais docentes.

No decorrer da minha trajetória procurei assumir uma postura de não conformismo diante dos embates provocados pelas abordagens tecnicistas e elitistas que marcam consideravelmente as intervenções dos professores nas aulas de educação física. Hoje, quando converso com alguns colegas que se graduaram há menos de dez anos, faço um retorno no tempo e me vejo nas falas desses professores. E isso faz com que eu me questione: o que tem sido feito para que efetivamente avanços sejam identificados na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física? Por que ainda é tão difícil para alguns colegas pensarem e agirem de modo inclusivo?

Essas e outras indagações, que serão discutidas oportunamente, foram ganhando novos contornos e dimensões à medida que as atividades acadêmicas, desenvolvidas durante o período de doutoramento, proporcionavam um amadurecimento das reflexões sobre a formação do profissional e a sua prática docente no contexto da educação inclusiva.

Esse conjunto de situações fortaleceu a proposta de conduzir a minha tese de doutorado pelos caminhos da inclusão e da prática docente instigando-me a analisar o contexto no qual vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Assim, direciono este estudo às intervenções do professor de educação física no ensino do esporte, como conteúdo escolar, em turmas inclusivas, acreditando que, para que tal conteúdo seja uma ferramenta potencializadora das capacidades dos alunos com deficiência, tendo o professor como mediador, faz-se necessário expandir as possibilidades com que ele vem sendo desenvolvido nas escolas. Identificamos que uma das possibilidades de

promover tal ampliação seria com a introdução de modalidades paradesportivas como conteúdo curricular.

A oferta de modalidades paradesportivas na escola poderá contemplar a efetivação do princípio da democratização, imprescindível à educação inclusiva. Compreendo que esse é um conteúdo capaz de favorecer a participação do aluno com deficiência nas aulas voltadas à iniciação esportiva, uma vez que as modalidades desenvolvidas atendem aos seus interesses e às suas necessidades, independentemente da deficiência que apresente. Vale reforçar que o impacto de tais experiências repercutirá tanto no contexto escolar como no extraescolar. Diante dessa proposta inovadora, é importante que o professor de educação física tenha as informações necessárias para desenvolver o conteúdo de modo a potencializar as capacidades do aluno, bem como se faz necessário que a escola apoie a proposta de um currículo flexível, que ofereça além dos esportes comuns aos currículos escolares como voleibol, basquetebol, handebol, a prática de modalidades como voleibol sentado, goalball, basquete em cadeira de rodas, bocha paraolímpica, entre outros.

A educação inclusiva pede flexibilização no desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos, acompanhada de propostas inovadoras e de profissionais que, amparados, se sintam estimulados a aceitar o desafio que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Visando atender a tais questões, a proposta deste estudo é analisar o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular da disciplina educação física, junto a professores do estado de Santa Catarina, em instituições de ensino regular, em séries do ensino fundamental e médio cujo o conteúdo volta-se ao ensino do esporte, a fim de identificar o modo como o professor realiza suas intervenções com vistas à educação inclusiva.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, assim distribuídos:

- Capítulo 1 – Refere-se ao trajeto histórico que envolve a exclusão social da pessoa com deficiência até a chegada do paradigma da inclusão e a busca por uma educação inclusiva. Destacando-se neste processo histórico a educação física enquanto área de conhecimento bem como disciplina escolar e a prática do esporte, enquanto conteúdo escolar, no atendimento das propostas que permeiam a educação inclusiva .

- Capítulo 2 – Neste momento as reflexões voltam-se à atuação do professor a partir da sua formação inicial e continuada, focalizando na relação que há entre o agir e o pensar do professor no desenvolvimento de práticas inclusivas e neste contexto é apresentado o projeto Paraolímpicos do Futuro como um projeto de capacitação de professores de educação física que objetivou difundir o esporte adaptado como conteúdo curricular no atendimento de alunos com deficiências no ensino regular.
- Capítulo 3 – Destina-se a apresentação do nosso campo de investigação e o percurso metodológico transcorrido no atendimento do objetivo da pesquisa.
- Capítulo 4 – Nesse capítulo serão apresentadas as análises a partir das observações das aulas e conteúdo das entrevistas junto aos professores, estabelecendo uma relação entre discurso e prática no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física .

CAPÍTULO 1

A pessoa com deficiência nas práticas sociais: os enfrentamentos por espaços inclusivos

“Sem a reflexão crítica que situe nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco” (MARTINS, 2003).

Partindo de uma reflexão crítica acerca da interação entre as pessoas com deficiência e a sociedade, fica evidente, em estudos realizados nas áreas de sociologia (LANCILLOTTI, 2003), saúde (SZASZ, 1978), história (SILVA, 1986), educação (MITTLER, 2003), entre outras, o fato de que o percurso sócio-histórico vivido por esse grupo minoritário, desde as civilizações mais antigas até o surgimento da sociedade moderna, foi marcado por práticas constantes de exclusão e de segregação.

A compreensão dos motivos que tornam imprescindível falarmos e agirmos de modo inclusivo só é possível por meio de um resgate do percurso histórico envolvendo as pessoas com deficiência e sua participação na sociedade. A inclusão de indivíduos excluídos socialmente no fim do século XX, e nessa parcela da população encontram-se as pessoas com deficiência, tornou-se tema central de discursos e debates promovidos por entidades governamentais e instituições públicas, privadas, educacionais ou empresariais.

Tal necessidade, segundo Sposati (2000), visa reverter situações – entre as quais o não respeito à aquisição do direito à diferença, a perda do lugar conquistado na responsabilidade pública e social e a discriminação quando da não realização do direito à diferença – em que se encontram as pessoas reconhecidas como excluídas.

Um ponto convergente nos encontros cujo tema é a inclusão da pessoa com deficiência é o fato de que não ocorrerá uma consolidação desse movimento se não houver, além da formulação de leis, uma mobilização social na construção de novos valores morais e éticos.

Referindo-se aos direitos das pessoas com deficiência sob a ótica da legalidade, Paula (1996, p. 101) enfatiza:

A questão hoje em dia não se refere mais à ausência de legislação respectiva, como no passado, ou da inexistência de serviços especializados, pelo menos quando nos referimos aos grandes centros urbanos, pois existem leis que garantem o direito à educação e a serviços especializados, e condenam a discriminação aos portadores de deficiência, nas constituições federais e estaduais.

A autora acrescenta que a efetivação prática das leis que asseguram o direito ao exercício da cidadania da pessoa com deficiência está na dependência de um compromisso ético da sociedade (PAULA, 1996) para com esse grupo.

A ausência de valores éticos e morais, além do desrespeito de determinadas culturas para com as pessoas com deficiência, como na Grécia antiga, tornou o extermínio desses indivíduos uma prática socialmente aceita. A exclusão ou o extermínio de indivíduos reconhecidos pelo grupo como diferentes, independentemente de essas diferenças serem de origem física e/ou mental, reforça o fato de que as relações sociais foram, desde os primórdios, orientadas sob a ótica da homogeneidade ou normalidade.

Tal orientação tornou-se mais evidente com a consolidação da sociedade moderna. Com o objetivo de manter o estado de convívio social digno, bem como a ordem social e a segurança dos demais cidadãos, encerram-se em hospícios e hospitais gerais¹ aqueles que seriam uma ameaça à sociedade.

A família e a infância burguesa requerem proteção quanto às ameaças à sua integridade, ocasionando o encarceramento dos loucos, imbecis, prostitutas, órfãos, criminosos, miseráveis: os marginais da emergente sociedade capitalista burguesa (PAULA, 1996, p. 94).

A partir das últimas décadas do século XIX até os dias de hoje, as sociedades constituíram-se de modo cada vez mais complexo, tornando prementes atitudes sociais baseadas na solidariedade e na reciprocidade,

¹ “A utilização do método de confinamento teve início no século XVII, com o declínio do poder da Igreja e da interpretação religiosa do mundo [...]. A ordenação adequada da nova sociedade já não era conceituada em função da Graça Divina; ao contrário, era considerada em função da Saúde Pública” (SZASZ, 1978, p. 41).

numa forma de resgatar valores que permitissem ao homem viver em sociedade com dignidade (PAULA, 1996).

O modelo econômico capitalista, atual sistema organizacional, reforçou as diferenças sociais, aumentando o contingente de excluídos mediante o desequilíbrio na distribuição de renda, o que conseqüentemente gerou as visíveis contradições nas condições de vida, como moradia, saúde, educação e lazer. Esse fato, na opinião de Castel (2004), faz com que haja um contingente maior de excluídos em zonas da periferia urbana, caracterizando o seu isolamento social.

Analisando o contexto social e as atividades que marcam o papel do homem em sociedade, temos no trabalho e na educação escolar exemplos de práticas que orientam a participação social dos sujeitos. O trabalho como modo de produção econômica, que assegura um determinado *status* pelo acúmulo de bens, e a educação como atividade intelectual, que resulta na apropriação do conhecimento e na construção de uma consciência crítica, estabelecem os espaços de intervenção e ocupação do sujeito.

Conforme concepções de Ciampa (1998), a identidade da cidadania repousa nas relações sociais, num processo multideterminado e dinâmico de construção, que ocorre durante todo o período de vida do indivíduo em correspondência com o meio onde vive, por intermédio de trocas e experiências compartilhadas com o grupo social. Durante séculos a pessoa com deficiência ficou afastada de tais práticas sociais, havendo, conseqüentemente, uma justificativa histórica para a perda da identidade social e a sua não contribuição na construção da sociedade.

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão social da pessoa com deficiência, partimos do princípio de que o paradigma da inclusão visa marcar uma ruptura com a hegemonia social em diversas atividades que formam a nossa cultura, entre elas o trabalho e a educação, como atividades sob as quais se estendem as relações socioculturais.

É importante reconhecer que a questão deficiência/trabalho está subsumida em um plano universal e que pessoas com deficiência engrossam as fileiras de desempregados e subempregados que marcam a sociedade contemporânea, convulsionada pelas crises agudas e recorrentes do sistema capitalista (LANCILLOTTI, 2003, p. 13-14).

Diante do exposto, este capítulo visa tratar de alguns momentos históricos transcorridos desde a exclusão até a inclusão social da pessoa com deficiência com foco na educação escolar, e neste contexto a prática do esporte como conteúdo curricular da disciplina educação física e, a introdução da esporte adaptado como forma de democratizar o ensino junto a alunos com deficiência, oportunizando, deste modo, oportunizar experiências que somente a prática do esporte pode proporcionar.

1.1 Da exclusão à inclusão social da pessoa com deficiência: da indiferença ao respeito à diferença

Expressões como “igualdade social”, “equidade social” ou “respeito às diferenças” passaram a fazer parte de discursos voltados à busca de uma sociedade menos excludente e mais justa, e, segundo Sposati (2000, p. 30), a superação da exclusão social tornou-se um desafio a ser superado por todos:

Nesta virada de milênio, quando a ciência e a tecnologia atingem elevado grau de desenvolvimento, é de indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano. Sabe-se que esse processo não é novo. Desde os primórdios da história, encontram-se formas de dominação e de apartação entre os homens. Superá-las é o desafio.

Ao contextualizarmos a exclusão social como um fenômeno que vem sendo debatido e combatido com intensidade desde o fim do século XX, com o propósito maior de se alcançar a inclusão de grupos que no decorrer da história viveram segregados e em posição social inferior aos demais, como negros, analfabetos, idosos, homossexuais e pessoas com deficiência, identificamos que a exclusão é um processo histórico presente desde o momento em que o homem passou a viver em grupo, isso ainda no período pré-histórico.

Estudos como o realizado por Silva (1986) mostram que desde os primórdios o homem, para pertencer ao seu grupo, necessitaria apresentar determinadas características físicas, definindo assim o seu papel nesse clã. Nos relatos do autor, o indivíduo, para acompanhar o seu grupo, precisaria

possuir aptidões físicas, como força e velocidade, caso contrário não teria condições de realizar as atividades relacionadas normalmente à sobrevivência, como os demais desempenhavam no dia-a-dia.

Diante da realidade vivida naquele período histórico, o fato de o indivíduo possuir deficiência ou ser idoso expunha o grupo, muitas vezes, a situações de perigo e desvantagem perante os fenômenos da natureza. Assim, banir ou excluir e até mesmo eliminar esse indivíduo do grupo era algo considerado natural (SILVA, 1986).

O que se identifica, a partir desse período remoto, é que atitudes segregadoras com relação a grupos minoritários se manifestaram no decorrer da história de acordo com o modelo de organização social adotado naquele período. Isso acaba gerando uma atmosfera social de conformismo, em que a condição de exclusão é compreendida como fatalidade (SAWAIA, 1999).

Szasz (1978), ao estudar o percurso social da loucura, investigou a exclusão do doente mental em diferentes momentos históricos, desde a Idade Média, com o movimento da Inquisição, até o mundo contemporâneo, com a criação das instituições psiquiátricas. Ao apontar as proximidades que existiram entre esses dois momentos na “fabricação da loucura”, Szasz identificou que o fato de o outro não ser considerado humano, por diferir dos demais – seja pelo físico que possui, seja pelas atitudes que adota –, dá direito ao opressor (igreja, Estado, médico ou aqueles de classes socioeconômicas elevadas) de decidir o seu destino. Por meio dessa relação, Szasz (1978, p. 19) demonstra que

[...] o conceito de doença mental serve, no mundo contemporâneo, à mesma função social que tinha o conceito de feitiçaria no fim da Idade Média: em resumo, que a crença na doença mental e as ações sociais a que conduz têm as mesmas conseqüências morais e políticas que a crença na feitiçaria e as ações sociais a que conduzia.

O estudo realizado por Szasz (1978), com título *A fabricação da loucura*, nos leva a refletir sobre as proporções das agressões sociais atribuídas de modo consensual, por aqueles que se sentiam ameaçados de algum modo, às pessoas diferentes ou desviantes, como os doentes mentais, as mulheres, os homossexuais, em nome dos valores morais e da saúde social. Da mesma forma nos faz pensar o quanto a exclusão da pessoa com deficiência não é algo que foi mas sim continua sendo “fabricado” socialmente.

O fato de as pessoas serem diferentes e terem limitações diferentes não se contesta, porém o que merece reflexão é o quanto continuamos “fabricando” a deficiência e, por conseguinte, a exclusão daqueles que a têm, por não sabermos como lidar com tais diferenças. Conforme Castel (2004) quando utilizamos o termo exclusão estamos rotulando com uma qualificação negativa, indicando a falta ou ausência de algo, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém.

O discurso da exclusão oculta a necessidade de analisarmos positivamente no que consiste a ausência. Isto por uma razão de fundo: os traços constitutivos essenciais das situações de “exclusão” não se encontram nas situações em si mesmas [...]. De fato não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito particular (CASTEL, 2004, p. 21-22).

Para Sawaia, autora que enfatiza que a exclusão é algo produzido socialmente e, complexo para ser compreendido na sua essência, diz que

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 9).

A sociedade vem buscando combater a exclusão das pessoas com deficiências, garantindo-lhes, por meios legais o acesso a espaços sociais como mercado de trabalho², educação escolar, lazer, entre outros. Porém, diante a complexidade apontada pelos autores anteriormente citados podemos dizer que tais medidas não asseguram de forma efetiva a inclusão social destes indivíduos, uma vez que esse processo apresenta diversos desdobramentos, para além do aspecto legal.

A inclusão da pessoa com deficiência em práticas sociais como o trabalho, por exemplo, pode auxiliar no combate às ações excludentes em

² A Constituição Brasileira de 1988 assegura o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho formal (BRASIL, 1998). A lei federal n.º 8.213, no seu artigo 93, regulamenta o sistema de cotas, indicando que a empresa que tem mais de 100 empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com pessoas portadoras de deficiência, habilitadas à ocupação deles (BRASIL, 1991).

relação a esse grupo minoritário, porém, se não houver ações voltadas a uma transformação social mais profunda, englobando até mesmo o nosso modo de organização social a exclusão social continuará ocorrendo com a devida justificativa (Lancillotti, 2003).

Diante do fato de a educação escolar ser apontada como relevante no processo de formação do indivíduo, o Brasil, nos últimos 20 anos vem estruturando-se na busca de uma educação inclusiva, por reconhecer na escola um espaço em potencial à tais práticas.

Vale mencionar que a exclusão é um fenômeno que marcou o início da educação formal e persiste até hoje. Se, para muitos considerados pertencentes à sociedade, o acesso à educação escolar era algo com que poucos podiam sonhar, para aqueles segregados socialmente, como os pobres, os escravos e as pessoas com deficiência, era algo que nem sequer podiam imaginar, pois era uma prática que não lhes cabia, em virtude da sua condição social (BIANCHETTI, 1995).

O início do século XX foi marcado pela massificação do ensino. O movimento de massificação do conhecimento propunha a democratização do ensino, sendo assimilado pela população como mecanismo de desestratificação social. A partir desse momento, a escola e, conseqüentemente, a educação formal foram reconhecidas como um meio de ascensão social aos menos favorecidos. “[...] toda educação está envolvida num contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados” (SÁ, 2002, p. 74).

A prática escolar mantinha-se conservadora e marcada pela discriminação de classes sociais, etnia, gênero (CONNEL, 2002). A escola, como um espaço que auxilia na manutenção da exclusão de determinados grupos sociais, ganha concretude quando se analisa a qualidade da educação entre o ensino público e privado. A diferença de recursos que ambas as instituições dispõem no processo de ensino-aprendizagem é significativa, além da vulnerabilidade dos currículos. Essas diferenças geradas no interior da escola repercutem socialmente quando o indivíduo, ao egressar das instituições escolares, demonstra suas capacidades para produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos (OLIVEIRA, 2004).

Quando o indivíduo retorna à sociedade em condições de corresponder às expectativas sociais a ele atribuídas, diz-se que a escola cumpriu o seu papel no processo de formação do cidadão; porém o oposto também se aplica. Segundo Rodrigues (2006, p. 10),

em zonas periféricas das grandes cidades, por exemplo, os recursos destinados à educação ou à saúde são visivelmente insuficientes e de pior qualidade, afetando populações que desta forma se tornam mais vulneráveis a sofrer exclusão social.

O encargo que é dado à escola em relação à minimização das diferenças sociais provoca um deslocamento de responsabilidades, transferindo-se do âmbito socioeconômico e político para a instituição escolar as discussões sobre os problemas que emergem da exclusão e da desigualdade social no exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2004).

O aumento das responsabilidades da escola no processo de equidade social faz com que haja um aumento das cobranças e expectativas nos trabalhos por ela desenvolvidos, que se potencializaram com o modelo de educação inclusiva.

Para Bueno (1993), a responsabilidade da escola, nesse processo de democratização de oportunidades, amplia-se quando ela passa a receber em seus espaços alunos com deficiência. Vale dizer que esse é um compromisso atribuído recentemente à escola regular. A história socioeducacional das pessoas com deficiência passou por diferentes períodos de atendimento e por asilos, hospícios, hospitais, até chegar à denominada educação especial.

O surgimento e a expansão da educação especial na sociedade industrial moderna têm sido analisados quase que exclusivamente sob a ótica da expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais, assim considerados aqueles que, em virtude de características pessoais geradas por essa condição, não conseguiriam usufruir de processos regulares de ensino (BUENO, 1993, p. 17).

No entanto esse processo apresentado à sociedade como democrático, segundo interesses econômicos e políticos, e reconhecido como tal, ocultava uma atitude não menos segregadora, como as ações anteriormente destinadas a essa parcela da população. “[...] enquanto a educação regular vai sendo

realizada em instituições abertas, a educação especial se implanta em internatos, o que evidencia seu papel de segregadora social [...]” (BUENO, 1993, p. 18).

Marques (1997, p. 20), reportando-se à contradição presente no uso da educação, diz que “a criação e a manutenção dessa estrutura paralela tem como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria afastada do processo de interação social”.

Enquanto o movimento de popularização da educação escolar ganhava proporções mundiais, isso por volta de 1930-1950, a educação especial também se expandia, vindo reforçar ainda mais as diferenças sociais, ao excluir legalmente do convívio social as pessoas que dela se utilizavam em uma instituição de ensino regular.

A educação especial acabou reforçando atitudes discriminadoras e segregacionistas para com aqueles que eram portadores de necessidades educacionais especiais. “As escolas especiais constituíram-se por uma visão filantrópica e assistencialista do atendimento educacional e, com isso, tem-se a histórica ineficácia de suas abordagens pedagógicas” (GÓES, 2004, p. 76).

A fim de minimizar os efeitos segregacionistas de uma educação elitista que levou a índices intoleráveis de exclusão escolar, aliados aos interesses neoliberais, teve início na Europa e nos Estados Unidos, nos anos 1960, um movimento voltado à integração social das pessoas com deficiência, baseado no princípio da “normalidade”. A integração da pessoa com deficiência, segundo Santos (1995), pode ser atribuída a três fatores: as duas Grandes Guerras Mundiais, o fortalecimento dos movimentos pelos direitos humanos e o avanço científico.

Nesse contexto, a educação integrada deveria minimizar as distâncias entre as escolas regulares e especiais, sem perder de vista as relações sociais, e assim garantir as condições de igualdade entre os alunos e os demais indivíduos da sociedade. No entanto a dificuldade de manter tal proposta incidiu justamente no seu parâmetro ideológico, ou seja, integrar seria normalizar. Em outras palavras, seria como neutralizar ao máximo as diferenças, repercutindo em um desrespeito à subjetividade do aluno. Em outras palavras,

[...], só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos (MENDES, 2002, p. 63).

Visando demonstrar as limitações da proposta integracionista, presentes na prática do contexto escolar, Mittler (2003, p. 34) cita que “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior dos alunos”.

No processo integracionista, os atendimentos aconteciam nas instituições escolares, porém em salas separadas, rotuladas como salas para o ensino especial. O rótulo, ou classificação, dado aos que frequentavam tal espaço resultou no distanciamento entre estes e os demais alunos dentro da própria instituição escolar. Ao refletir sobre essa situação, Sassaki (1999) diz que, nessa proposta, o que continua sendo evidenciado é o paradigma da segregação, ou seja, o movimento integracionista estaria reforçando as diferenças sociais e acentuando a discriminação, uma vez que houve apenas o encurtamento da distância física; o abismo atitudinal continuou.

Tal fato revelou a dificuldade da escola – direção, docentes, administração, alunos – em trabalhar com as diferenças. Nem escola, nem sociedade estavam preparadas para atender alunos com deficiências. Não se pode descontextualizar a escola da sociedade; é preciso reconhecer que os valores e crenças que permeiam a sociedade permeiam do mesmo modo a escola. Os sujeitos que fazem parte do contexto social são os mesmos que atuam no ambiente escolar. Assim, o que acontece na escola é um reflexo da sociedade onde a escola está inserida (MITTLER, 2003).

Tendo em vista os fracassos apresentados na proposta da integração escolar, em meados dos anos 1990 teve início um novo movimento denominado de inclusão escolar.

Há quase um século, houve o reconhecimento dessa situação na educação, e grupos de defensores uniram forças e começaram a se organizar para contrabalançar tal injustiça. [...] As mudanças na educação ao longo dos anos assumiram muitas formas e progressos graduais foram feitos. Os desenvolvimentos têm sido cada vez mais progressivos rumo a

critérios educacionais e sociais mais inclusivos (STAINBACK, 2002, p. 15).

Pode-se dizer que o paradigma da inclusão é o resultado de um movimento sócio-histórico-cultural, a fim de eliminar as práticas sociais excludentes que permearam o século XX, as quais, quando quantificadas por pesquisas viabilizadas por instituições como ONU e UNESCO, revelaram que boa parte da população mundial vivia à margem da sociedade, sem acesso a saúde e educação. Para Mantoan (2002), tais dados podem ser considerados imorais quando confrontados aos discursos que enaltecem a ética, a justiça e os direitos humanos, considerados pela autora o tripé do ideário educacional.

A complexidade do problema da exclusão social da pessoa com necessidades educacionais especiais não será equacionada apenas por meio da escola, todavia ela é um elemento essencial no conjunto de forças que podem favorecer as lutas contra-hegemônicas.

No movimento em busca da valorização e do respeito às diferenças, a Organização das Nações Unidas tem papel relevante. Entre os documentos por ela elaborados, encontram-se a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Retardamento Mental (1971) e dos Portadores de Deficiências (1975); o Ano Internacional dos Deficientes (1981); a Década dos Deficientes (1983-1992); a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Na sequência, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994), organizada pela UNESCO, a qual resultou na Declaração de Salamanca, assinada por 92 países, que, segundo Mittler (2003), é um marco histórico no processo da inclusão.

Para Santos (2003), a Declaração de Salamanca, documento de domínio mundial, apontou novas perspectivas na área da educação especial, propagando a inclusão escolar e social como direito inalienável de todas as pessoas, independentemente de raça, etnia, condições físicas e mentais.

O paradigma da inclusão, que se fortaleceu mundialmente após a Declaração de Salamanca, parte primeiramente do reconhecimento da especificidade do sujeito, e não da sua deficiência.

A Declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isto constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica do sistema de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles (LAPLANE, 2004, p. 14).

Referindo-se ao papel da escola no processo de inclusão, Rodrigues (2006) diz que ela deve esforçar-se para atender de forma apropriada e com alta qualidade não somente aqueles que têm deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos, sejam elas culturais, étnicas ou outras.

Seguindo essa premissa, a inclusão escolar deve oferecer um ambiente o menos restritivo possível. Isso englobaria não somente a estrutura física da escola, mas também o atendimento do professor, os recursos pedagógicos específicos, a proposta curricular e o projeto pedagógico da escola, bem como o processo de avaliação.

A educação inclusiva levanta uma série de questionamentos sobre o enrijecimento existente no ensino escolar, diante das poucas (ou nenhuma) modificações administrativas e pedagógicas oferecidas pelas escolas em diferentes regiões do Brasil. Encontra-se um número exorbitante de alunos por turma, além de escolas que não oferecem acessibilidade a todos os seus espaços, falta de capacitação dos profissionais e gestores no atendimento de uma clientela diversificada, falta de profissionais técnicos, como intérprete de língua de sinais. Essas são apenas algumas lacunas, entre tantas outras, que deveriam ser eliminadas para o atendimento da inclusão escolar e que, para muitos autores, acabam enfraquecendo a proposta democrática da educação inclusiva.

Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar (LAPLANE, 2004, p. 18).

Diante de tal fragilidade, vale questionarmos: como ensinar respeitando a diversidade presente na sala? Como adequar o conteúdo às características dos alunos sem perder de vista a qualidade do ensino?

Segundo Glat, Machado e Braun (2006, p. 5), responder a tais perguntas não é algo simples,

[...] pois para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os que têm necessidades especiais, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade.

Mantoan (2002) destaca que a promoção de um ensino sem discriminação e sem métodos ou práticas de ensino especializado deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar como um todo, não sendo possível encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar.

Tais citações apontam para a importância de planejar a inclusão escolar desde as esferas legais e o plano teórico até as aplicações práticas da proposta.

No que diz respeito ao Brasil, que se responsabilizou diante dos representantes presentes na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, da qual resultou a Declaração de Salamanca, ele teria como meta combater a exclusão indiscriminada do sistema educacional, e a aplicabilidade legal da inclusão escolar deu início a tal projeto por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A nova LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 1998).

A garantia legal segue pela Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento há a explicitação do caráter operacional da inclusão escolar orientando sobre ações, operacionalizações e organizações que envolvem o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais. No artigo 18 o documento destaca, ainda, a preparação do professor no que se refere a sua formação inicial e formação continuada no atendimento da educação inclusiva. O que se identifica é que,

Neste momento, a prioridade é a capacitação dos sistemas escolares para o ensino de educandos com necessidades especiais, o que requer ações, em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade de graus e tipos de deficiência; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; a alocação, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (MINTO, 2002, p. 19).

Tal citação evidencia que o processo de inclusão escolar requer um planejamento adequado no que se refere ao processo de aprendizagem e, neste, a escola, os professores e também os alunos têm o seu papel. É válido lembrar que a escola é uma instituição social, portanto esteve, e ainda está, sujeita aos impactos provenientes das modificações no modo de organização político-econômico-social em que se insere.

No tocante ao aspecto legal e aos distanciamentos entre a teoria e a prática, Ferreira e Ferreira (2004, p. 24) comentam:

Partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica, mas aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições.

A escola historicamente ocupou e ocupa um lugar de destaque na sociedade, principalmente pelo fato de ser atribuída a ela a função de educar, sendo vista como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico (ALARCÃO, 2001). Isso a torna um espaço constante de investigação e de cobranças em relação às demandas educacionais e sociais.

A sociedade atual é marcada por uma complexidade que exige da escola um repensar, um mudar urgente das suas atividades e condutas a fim de que o espaço escolar possa efetivamente ser reconhecido como um lugar democrático que trabalha e respeita a diversidade. Para mudar a escola, é preciso mudar a sua organização e o modo como é pensada e gerida. As

transformações, no entanto, não devem ficar restritas aos currículos que são ministrados, e sim estender-se à organização disciplinar, pedagógica e institucional, assim como aos valores e às relações humanas que nela se vive (ALARCÃO, 2001), tornando este processo complexo para os sujeitos envolvidos na estruturação e desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Nesse processo de adequação, um dos elementos principais que emergem como capazes de auxiliar no redimensionamento das atividades escolares é o Projeto Pedagógico (PP). Na elaboração de seu PP, a escola explicita se adota a proposta do ensino tradicional, mantendo uma postura rígida e seletiva em relação às características e formas de atendimento aos alunos, ou se oferece um currículo baseado nos interesses, nas necessidades e nas características dos alunos.

Glat, Machado e Braun (2006, p. 8), ao discorrerem sobre os desafios pedagógicos no momento de inclusão, afirmam:

Um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos. [...] Adaptações curriculares, portanto, envolvem determinar o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno.

Com seu histórico alicerçado em atitudes tradicionais e rígidas, privilegiando o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, o ensino gerou por si só atitudes excludentes. O paradigma da educação inclusiva expôs a fragilidade da escola e dos recursos que ela utiliza no processo de ensino e aprendizagem. Ferreira e Ferreira (2004, p. 37) declaram:

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela.

Ao reportar-se à diversidade que marca atualmente a educação escolar, Dubet (2008, p. 1) destaca:

A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Diante da complexidade presente no rompimento com os princípios da educação tradicional em prol da educação inclusiva, o que se observa no Brasil é um movimento lento e contraditório³.

No censo de 2003, foram registradas cerca de 500 mil matrículas de alunos com necessidades especiais no universo de cerca de 55 milhões de matrículas na educação básica. Esse percentual de cerca de 0,9% certamente está muito aquém da demanda que, se não equivalente aos 10% citados em alguns documentos oficiais, sem dúvida não é próxima de 1%. O censo demográfico do IBGE, de 2000, estimou em 4,3% da população as crianças e jovens com deficiência na faixa de 0 a 17 anos (FERREIRA, 2006, p. 99).

Tais números indicam que há um percentual significativo de crianças e jovens com deficiência sem acesso à educação escolar, ou seja, estão privados de um convívio social escolar, importante no desenvolvimento dos diferentes aspectos que formam a subjetividade. Além do mais, isso implica, conseqüentemente, um despreparo desses jovens para ingressar no mercado de trabalho.

Kasper, Loch e Pereira (2008) identificaram, com base em dados colhidos do censo de 2000 no IBGE, que entre os jovens com 15 anos ou mais, com pelo menos um tipo de deficiência, 32,9% têm no máximo dois anos de escolaridade.

Entretanto vislumbramos uma mudança significativa nesse cenário quando deparamos com os dados do censo escolar, elaborado anualmente

³ Se tivermos como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, como marco oficial da introdução do processo de inclusão escolar no Brasil, passados 18 anos pode-se dizer que a meta assumida pelo Brasil por ocasião do Plano Decenal sobre educação inclusiva ainda não foi atingida.

pelo INEP⁴. Resgatando o número de matrículas de anos anteriores, observamos que em 1998 havia 43.923 alunos com deficiência matriculados no ensino regular; percorridos nove anos, em 2007, os valores aumentaram para 305.136, com 63% das matrículas pertencentes à rede pública de ensino.

As estatísticas levantadas na região Sul, especialmente no estado de Santa Catarina, indicam que

Em 2005, ao contrário da tendência nacional, o número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino diminuiu em torno de 8%, com um decréscimo de 9,42% de alunos inscritos na rede pública e um aumento de 14,7 na rede privada. Em Florianópolis, a distribuição desses alunos (num total de 213) nas escolas regulares na cidade, no ano de 2004, era de cerca de 84% na rede pública e em torno de 15% na rede particular de ensino. No ano de 2005 esse índice aumentou em 14%, sendo que a distribuição dos estudantes na rede pública e privada permaneceu praticamente como no ano de 2004 (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008, p. 241).

Tais dados indicam que a educação inclusiva vem se consolidando de forma gradativa merecendo, portanto, uma atenção especial, no sentido de preparar a escola e o corpo docente para as mudanças que a participação desses alunos pede no atendimento de um ensino com qualidade. Ou seja, para que a educação inclusiva aconteça não basta apenas os alunos frequentarem a sala de aula; torna-se premente a escola como um todo lançar-se em um movimento de reconhecimento desse aluno e intervir no processo de ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas que garantam a participação e o atendimento das necessidades de todos, para que se possa atingir a educação com qualidade.

Em outras palavras, a Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. É uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto “déficit”, em direção a uma prática inovadora que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2008, p. 4).

⁴ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os dados apresentados constam no *site* www.inep.gov.br.

Um outro fato que colabora para a manutenção das dificuldades do ensino de alunos com deficiência é o distanciamento entre os agentes políticos da educação (gabinetes) e os agentes educacionais (presentes na escola), entre eles o professor, explicitando uma política de imposição.

O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem, contudo, que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 35).

Além do comportamento mencionado pelos autores na citação anterior, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem gerado no professor sentimentos ambíguos, que se desdobram em sentimentos de competência/incompetência, conhecimento/desconhecimento, já que ele não dispõe de informações e/ou experiências práticas capazes de orientá-lo nas atividades de ensino-aprendizagem.

Glat, Machado e Braun (2006, p. 10) exemplificam tal situação ao comentar:

São freqüentes relatos de professores, principalmente em conselhos de classe, sobre a “dificuldade” de determinados alunos quanto à efetivação de algumas propostas educacionais. No entanto, na maioria das situações narradas o que de fato acontece não é uma dificuldade do aluno em realizar ou compreender a atividade solicitada, e sim uma inadequação do procedimento, dos objetivos e/ou da avaliação realizada pelo professor.

Assim, as resistências que envolvem o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular, que expõem o professor como um dos principais agentes dessa realidade, espelham as condições de trabalho oferecidas, as quais estão associadas ao fato de a escola ter ou não uma proposta inclusiva. Do mesmo modo, podem estar relacionadas aos preconceitos atribuídos ao aluno com deficiência e que foram construídos socialmente, reincidindo no ambiente escolar.

A escola, que antes era um espaço marcado pela homogeneidade e por um padrão de desempenho cognitivo, foi apresentada a uma diversidade, a uma nova proposta de ensino à qual ainda não teve tempo de se adequar. A

demora deve-se ao fato de que, além das mudanças pedagógicas e administrativas, a escola necessita também estar sensível, estar disponível, por meio de seus agentes, a aceitar este desafio: atender com qualidade a diversidade do alunado.

O desafio de ensinar a todos os alunos, na escola que se quer inclusiva, exige, pois, o compromisso com indagações e a subversão do ideal de turmas homogêneas, à revelia dos alunos em questão. Significa ver além da deficiência e as diferenças conceituadas peculiaridades que a escola precisa se dispor a atender. Neste cenário, precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos. Desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo (DUEK; NAUJORKS, 2008, p. 181).

Diante as reflexões realizadas até o momento, fica o reconhecimento de que a exclusão é um comportamento criado na e pela sociedade, composto por nuances e personagens diferentes. E, para o combate à exclusão, do mesmo modo faz-se necessária uma proposta inclusiva criada na e pela sociedade.

Perante a complexidade existente no atendimento das propostas de “formação de uma sociedade inclusiva”, ventiladas mundialmente desde meados dos anos 1990, vários segmentos sociais mobilizaram-se na reconstrução de uma sociedade menos excludente. A partir desse novo modelo social, encontramos intervenções na inclusão escolar, inclusão no mercado de trabalho, inclusão em atividades de lazer, recreação e esporte, entre outras que contemplam o amplo repertório de ações que envolvem as políticas de atendimento às pessoas com deficiência.

1.2 A educação física escolar e o esporte: os caminhos na busca de um atendimento para todos

A educação física escolar adentrou o século XXI envolvida por uma discussão que teve início em meados dos anos 1980 e até o momento ocupa espaço nos debates científicos da área: o esporte competitivo no contexto escolar. As discussões em torno desse tema incidem no redimensionamento do esporte como conteúdo curricular, ou seja, o que poderia ser uma prática voltada à educação e formação do aluno, por favorecer o desenvolvimento de

uma consciência corporal por meio da criatividade e da livre expressão, caracteriza-se por uma prática baseada na repetição irrefletida de movimentos técnicos e formais encontrados no esporte de rendimento.

Bracht, um dos autores que se destacam pelas reflexões acerca do esporte voltado à educação do movimento, defende a ideia de que o esporte, como atividade escolar, deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola como forma de manifestação cultural que venha imbuída de um significado para os alunos, o qual será obtido se for dada a oportunidade de esse esporte ser reinventado, recriado, reconstruído e, acrescentaríamos, adaptado (*in* Bracht *et al.*, 2002).

Considerando que há uma pluralidade nos sentidos da palavra esporte, vale esclarecer que, neste estudo, utilizaremos esporte de rendimento e esporte competitivo como sinônimos, ou seja, eles se referirão ao esporte praticado no contexto da alta performance técnica. Por sua vez, esporte escolar será empregado quando nos referirmos ao esporte como prática pedagógica, um recurso didático capaz de promover a formação educacional do aluno.

Ao abordarmos as diversas interpretações que são atribuídas à prática do esporte escolar, visamos resgatar um tema discutido por autores como Bracht (1999, 2000), Hildebrandt-Stramann (2004) e Tani (2002), os quais explicitam que a supervalorização do esporte de rendimento em detrimento do esporte escolar se torna uma barreira no desenvolvimento de uma educação física voltada ao ensino do esporte como forma de manifestação da cultura corporal, capaz de valorizar a subjetividade, potencializando a criatividade e a espontaneidade do aluno.

Bracht (1992) diz que o esporte trabalhado na escola, intitulado por ele como “esporte na escola”, traduz a reprodução dos códigos que seriam a essência do esporte de competição, como o rendimento atlético-desportivo, a competitividade, a comparação de rendimentos, a regulamentação rígida, a racionalização de meios e técnicas. Por outro lado, o “esporte da escola” estrutura-se em valores que vão além do individualismo; o esporte é reconhecido como uma ferramenta favorecedora da interação e da solidariedade, auxiliando na solução de problemas, com base na coletividade.

No Brasil, o desenvolvimento do esporte escolar e o modo como ele se estabeleceu utilizando-se dos códigos e valores presentes no esporte de

competição têm sido investigados por autores como Kunz (1995), Bracht (1996, 2000), Caparroz (2005). Há um consenso entre eles de que é necessário rever essa prática no espaço escolar, onde os propósitos de sua aplicação deveriam basear-se no princípio da democratização e objetivar a formação do cidadão crítico acerca do contexto social onde vive.

Com a difusão do esporte de rendimento na sociedade moderna, houve um explícito processo de seleção indicando aqueles que estariam aptos a desenvolver tal prática, colocando os menos habilidosos em condição de inferioridade. Esse sistema de elitização fez com que diversos grupos sociais se mobilizassem, visando garantir o seu direito à prática do esporte, e surgiram, a partir daí, novos desmembramentos conceituais e práticos, como o que será abordado neste estudo: esporte adaptado ou paradesporto.

Segundo Kunz (2000a, p. 1), “o esporte constitui-se hoje, sem dúvida nenhuma, num dos mais importantes objetos de análise, não apenas das ciências do esporte, mas de múltiplas abordagens literárias”. Entretanto, o esporte que observamos hoje no Brasil, em que todas as pessoas são estimuladas a uma prática esportiva saudável voltada ao bem-estar físico e social, é algo recente na história desse que é considerado como um dos mais relevantes fenômenos sociais do mundo (TUBINO, 1992a).

No início dos anos 1980, com a publicação da Carta Internacional de Educação Física e Esportes, documento elaborado pela UNESCO (TUBINO, 1992b), o esporte passou por um redimensionamento em que, além do esporte de rendimento, restrito a uma minoria, deveriam ser estimulados o esporte participativo, para a pessoa comum, e o esporte educativo, para crianças e adolescentes.

Desse modo, esse novo conceito de esporte, a partir do pressuposto do direito de todas as práticas esportivas, passou a contar na sua renovada abrangência com as seguintes manifestações distintas e inter-atuantes:

- (a) manifestação esporte-performance, objetivando rendimento, numa estrutura formal e institucionalizada;
- (b) manifestação esporte-participação, visando o bem-estar para todas as pessoas, praticada voluntariamente e com conexões com os movimentos de educação permanente e com a saúde;
- (c) manifestação esporte-educação, com objetivos claros de formação, norteadas por princípios sócio-educativos,

preparando seus praticantes para a cidadania e para o lazer (TUBINO, 1992b, p. 133).

Ao orientar a realização do esporte conforme as dimensões sob as quais este era praticado, buscava-se minimizar os impactos causados pelo ensino pautado na esportivização e na prática competitiva exagerada. Vale mencionar que as críticas enfáticas que eram atribuídas ao esporte desenvolvido na escola não propunham uma ruptura dessa prática na escola, uma vez que o esporte de rendimento foi produzido com base em uma cultura corporal.

De outro modo, pretendia-se, como enfatiza Kunz (1994), sinalizar a necessidade de uma transformação didático-pedagógica do esporte; ou seja, oferecer um esporte voltado à formação do aluno, nos seus diversos aspectos, desconstruindo assim a hegemonia da cultura do movimento presente na escola, e estabelecer uma nova relação entre o esporte de rendimento e a educação física, como prática pedagógica presente na instituição educacional.

Ao defender a reformulação da prática do esporte escolar, Bracht (2000, p. 19) diz que

[...] o esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível a cooperação.

Em outras palavras, não seria negar o esporte, mas tratá-lo pedagogicamente.

Decorridos aproximadamente 20 anos após as primeiras ações voltadas a um esporte escolar menos competitivo e mais educativo, avanços podem ser identificados. Estes resultam de transformações que ocorreram não apenas no âmbito da educação física, mas também das mudanças sociais advindas da busca por uma sociedade menos excludente. Atualmente valores como cooperação, respeito à diversidade e inclusão estão ganhando destaque em práticas tanto esportivas como educacionais.

Um avanço no que se refere à prática do esporte como algo disponível a todos pode ser identificado no esporte adaptado ou esporte para pessoas com deficiência.

Com relação ao esporte para pessoas com deficiência, há uma variação na terminologia utilizada para essa prática. Winnick (2004) prefere usar o termo *esporte adaptado*, pelo fato de haver uma conotação subentendida na palavra *adaptado*, associada com o espaço, com os materiais, com as variações no desenvolvimento da prática e até mesmo com o tipo de clientela.

Mauerberg-deCastro (2008) informa que na América do Norte o termo *esporte adaptado* é pouco utilizado, sendo mais comum a expressão *esporte para pessoas deficientes*. Referindo-se ao termo *adaptado*, a autora diz que “em esporte, adaptação significa modificação, ajuste ou acomodação de contextos físicos (equipamentos, locais, material) e de procedimentos (regras, organização) de uma modalidade ou evento esportivo” (MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 437).

No Brasil, há uma tendência entre os profissionais que atuam na área de empregar o termo *esporte adaptado* ou *paradesporto*.

Como forma de exemplificar os tipos de adaptação que ocorrem na prática do esporte, pode-se citar como exemplo o basquetebol, que foi adaptado para pessoas sem mobilidade ou com mobilidade reduzida nos membros inferiores, introduzindo-se o uso da cadeira de rodas, conhecido como basquetebol em cadeira de rodas. Destaca-se que as dimensões da quadra, bem como a altura do aro da cesta, o tempo de jogo, o peso da bola, entre outras regras que orientam o desenvolvimento do basquetebol convencional, não sofreram adaptações.

O voleibol é outra modalidade que foi adaptada às especificidades dos indivíduos que possuem deficiência física nos membros inferiores. Entre as adaptações está a diminuição no tamanho da quadra, e os praticantes devem jogar sentados.

Esses são apenas alguns exemplos que ilustram a tendência democrática que ocorreu, e ainda ocorre, no movimento do esporte adaptado. Além disso, algumas modalidades esportivas são criadas para atender às características de um determinado grupo de pessoas, como é o caso do *goalball*⁵ (para cegos) e *poly bat*⁶ (para paralisados cerebrais) – somente a primeira é reconhecida como modalidade paraolímpica.

⁵ *Goalball* é um esporte praticado somente por pessoas que apresentam deficiência visual. É baseado nas percepções auditivas e táteis, como também na orientação espacial. A quadra mede 18 m de comprimento

Para Oliveira Filho (2003), a criação das modalidades específicas, como o caso do *goalball*, respeita as limitações dos praticantes e potencializa as áreas preservadas por meio de informações sonoras e táteis, incrementando o referencial espacial do praticante.

Há que se reconhecer que, quando falamos de alunos com deficiência, eles podem apresentar graus variados de comprometimento, e em alguns casos apenas uma adequação ou adaptação no modo de praticar o esporte convencional é o suficiente. Podemos citar como exemplo o voleibol para alunos com surdez. Eles teriam condições de praticar o voleibol convencional, bastando apenas adaptar as informações sonoras (apito do árbitro) para visuais, como bandeiras coloridas.

O esporte adaptado, como atividade física, pode ser desenvolvido com fins de reabilitação, lazer ou recreação, educação e competição. Tendo em vista a abrangência das possibilidades de aplicação dessa prática e levando em consideração o tema neste estudo, nós nos deteremos a comentar o esporte adaptado ou paradesporto sob dois aspectos: como prática competitiva e prática voltada a educação inclusiva.

Nos antecedentes históricos do esporte adaptado, que não estão muito distantes, vamos encontrar o esporte como um aliado importante em intervenções terapêuticas. O emprego dele na reabilitação de pacientes, principalmente com deficiências físicas, contribuiu com uma significativa divulgação acerca da relevância dessa prática para tais indivíduos.

por 9 m de largura, cuja marcação no solo é feita em alto relevo (barbantes sob fita adesiva) para permitir a orientação tátil dos jogadores. Em cada linha de fundo há traves, balizas ou gols, que medem 9 m de largura por 1,30 m de altura. A bola pesa 1.250 kg e possui um guizo no seu interior. A partida é disputada por duas equipes com três jogadores em cada. Um dos jogadores lança a bola, rolando no piso da quadra, para tentar fazer o gol. A outra equipe tenta impedir o gol com os três jogadores deitando-se no piso para realizar a defesa da bola lançada pelo adversário. Assim, a disputa segue; vence o jogo a equipe que conseguir o maior número de gols. A partida tem duração de dois tempos de dez minutos com três minutos de intervalo entre eles. O silêncio dos praticantes e dos espectadores é extremamente importante para o bom andamento da partida (NASCIMENTO; MORATO, 2006).

⁶ O *poly bat* surgiu como uma alternativa recreativa para indivíduos que não conseguiam praticar o tênis de mesa convencional. O jogo é realizado em uma mesa de 1,2 m por 2,4 m, com proteção na altura de 10 cm em toda a sua lateral, para que a bola não saia pelo lado. A mesa ainda tem de possuir altura suficiente para que uma cadeira de rodas tenha fácil acesso. A bola utilizada é a plástica de golfe, tipo *airflow*. A raquete deve possuir uma área de batida de 180 cm² e um comprimento máximo de 30 cm. O jogo é disputado em 11 pontos (jogo curto) ou 21 pontos (jogo longo), em que cada jogador saca 5 vezes em série alternada. A raquete deve manter contato com a mesa (ela é arrastada) e a bolinha tem de ser lançada sempre nas bordas laterais. Ganha quem atingir 11 pontos primeiro. Caso o jogo empatie em 10 a 10 ou 20 a 20, quem fizer o 11.º ou o 21.º ponto vencerá. Não ocorre a vantagem, dessa forma toda bola ou infração resulta em ponto. Não existe o pedido de tempo. O jogo pode também ser disputado em duplas. A divisão é por classe e não por sexo; assim, homens e mulheres participam juntos (ANDE, 2009).

Sobre o início histórico do uso do esporte na reabilitação de pacientes com lesões físicas, Mauerberg-deCastro (2005, p. 440) afirma: “Os anos 40 foram o início do paradigma do esporte terapêutico porque representava uma oportunidade de sobrevivência para os veteranos de guerra, [...] o esporte foi a saída para uma sobrevivência com dignidade e saúde”.

Com a adesão dos pacientes a programas que utilizavam o esporte na reabilitação e com a identificação dos benefícios evidenciados para aqueles que faziam uso da prática esportiva, hospitais como o Centro de Reabilitação em Stoke Mandeville (Inglaterra) e o Centro de Reabilitação dos Veteranos Paralisados da América (Estados Unidos) foram importantes na repercussão favorável dessa prática, a qual passou a ser reconhecida, posteriormente, como esporte de competição.

Como prática esportiva que segue os princípios de uma prática competitiva, em 1952 aconteceram os Primeiros Jogos Internacionais de Stoke Mandeville (First International Inter-Spinal Unit Sports Festival), incluindo modalidades como arco e flecha, basquetebol em cadeira de rodas, lançamento de dardo, tênis de mesa, *snooker* e natação (STROHKENDL, 1996).

Em 1960 os Jogos Internacionais de Stoke Mandeville foram integrados aos Jogos Olímpicos de Roma; ocorreu assim, algumas semanas após os XVI Jogos Olímpicos, a primeira edição dos Jogos Paraolímpicos, que contou com a participação somente de atletas em cadeira de rodas (MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

Desde então, vários centros de reabilitação de diversos países, entre eles o Brasil, passaram a oferecer o esporte adaptado como prática auxiliar em programas terapêuticos para seus pacientes, sendo necessária em tais intervenções a presença de um grupo multidisciplinar de profissionais, entre os quais o profissional de educação física. Ressaltamos o fato de que vários pacientes, após vivenciarem tais experiências, ao término da reabilitação ingressavam na prática do esporte competitivo.

Com os efeitos terapêuticos obtidos por seus praticantes, ou pacientes, o esporte deixou de ser trabalhado apenas em clínicas e centros de reabilitação e ganhou visibilidade em espaços utilizados até então por

modalidades convencionais, como piscinas, quadras, pista de atletismo, intensificando-se a partir dos anos 1980.

O aumento no número de praticantes aliado ao desenvolvimento técnico e tecnológico garantiu ao esporte adaptado o *status* de esporte de rendimento ou de alto nível, que se caracteriza pela competitividade elevada. Os Jogos Paraolímpicos são o evento que reúne a elite do esporte adaptado em âmbito mundial. Atualmente participam da competição atletas com lesões medulares, tetraplegia, paraplegia, amputados, com paralisia cerebral, com cegueira e visão subnormal e *les autres*; nesta categoria, cuja expressão vem do francês e significa “os outros”, encaixam-se atletas com osteogênese, nanismo, distrofia muscular, entre outras deficiências.

Os atletas surdos não participam dos Jogos Paraolímpicos, pois possuem um evento no qual participam apenas pessoas surdas: o Deaf Olympics ou World Games to the Deaf (WGD), organizado pelo International Committee of Sports to the Deaf. Do mesmo modo, as pessoas com deficiência mental possuem seu próprio evento, conhecido como Special Olympics.

Os Jogos Paraolímpicos são a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas portadoras de deficiência. Participam dos Jogos Paraolímpicos os melhores atletas portadores de deficiência. A estrutura do esporte paraolímpico brasileiro é semelhante à do esporte olímpico. [...] Os Jogos Paraolímpicos são o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e números de participantes, e podemos dizer que no momento representam, no nosso entendimento, o maior avanço na área da educação física adaptada (COSTA; SOUZA, 2004, p. 32).

A primeira participação do Brasil em Jogos Paraolímpicos aconteceu em 1972, durante os IV Jogos Paraolímpicos na Alemanha, tendo competido somente na modalidade bocha, sem conquista de medalhas (MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

Sobre a prática e a evolução do esporte para pessoas com deficiência no cenário internacional, Doll-Tepper (2007, p. 7) diz que

até o fim dos anos 1980 competições esportivas para atletas com diferentes deficiências recebiam pouca atenção do público e da mídia. Isto mudou consideravelmente desde 1988 com os Jogos Paraolímpicos de Verão e Seoul, Korea e com a

fundação do Comitê Paraolímpico Internacional em 1989⁷. O número de nações e atletas participantes em competições internacionais cresceu, tanto nos Jogos Paraolímpicos de Verão como nos de Jogos Paraolímpicos de Inverno.

Nesse processo de desenvolvimento, podemos incluir o Brasil, que se potencializou nesse segmento após os Jogos Paraolímpicos de Atlanta (EUA) em 1996. Os últimos Jogos Paraolímpicos aconteceram em 2008, na cidade de Beijing (China), e contaram com a participação de 147 países e regiões, entre eles o Brasil, que disputou os jogos com um total de 188 atletas e obteve um resultado significativo, ficando em 9.º lugar no quadro geral de medalhas, à frente de países como Espanha e Alemanha.

O desempenho positivo obtido pelo Brasil nos últimos 12 anos fez com que o esporte adaptado se tornasse cada vez mais conhecido e reconhecido como uma prática que estimula diversos aspectos em seus praticantes, como os citados por Brazuma e Mauerberg-deCastro (2001): melhoria da condição física, que auxilia na prevenção de deficiências secundárias, estímulo à independência, desenvolvimento da autoestima, melhoria da autoimagem e da autoconfiança, convivência com outros grupos compostos por pessoas com deficiência ou não, contribuindo para o ajuste do comportamento afetivo e social, valorização pessoal, bem como a formação de um senso de responsabilidade política que o ambiente esportivo favorece. As autoras acrescentam:

Talvez o resultado mais importante do esporte de alto rendimento para o portador de deficiência seja a construção da percepção da identidade de atleta ao invés da identidade de “pessoa deficiente”. É importante ser visto não como uma pessoa portadora de deficiência, mas como um nadador, ou um corredor, por exemplo (BRAZUMA; MAUERBERG-DECASTRO, 2001, p. 119).

Contudo, diante do exposto sobre os expressivos resultados obtidos pelo Brasil nos Jogos Paraolímpicos, não podemos ignorar que o mesmo processo

⁷ O Comitê Paraolímpico Internacional (IPC), segundo Vanlandewijck *et al.* (2007), é uma das maiores organizações esportivas do mundo, representando a maioria dos atletas com deficiência, além de organizar e promover a prática do esporte para atletas de alto nível. O IPC representa mais de 160 países e quatro organizações esportivas internacionais, que atendem atletas com as seguintes deficiências: cegos, paralisados cerebrais, deficientes mentais, amputados e usuários de cadeira de rodas.

de elitização que ocorre nos Jogos Olímpicos também se dá nos Jogos Paraolímpicos. Ou seja, somente uma minoria de brasileiros praticantes do paradesporto consegue atingir os índices necessários para participar de uma paraolimpíada. Araújo (1998, p. 138) é enfático ao afirmar que

o desporto adaptado segrega tanto quanto o desporto para o não-deficiente. O desporto para o não deficiente justifica sua segregação e valorização dos melhores por interesse da mídia, que são estabelecidos através de retorno aos investidores. Já o desporto para deficiente não tem ainda esta fonte como recurso financeiro, sendo que a maioria desses recursos vem do próprio governo.

Passaram-se mais de dez anos quando essa afirmação foi feita até os dias de hoje e o cenário se mantém: o paradesporto continua sendo uma atividade mantida pelo governo e por empresas estatais. Porém o que merece uma reflexão nesse momento é o fato de que, se há um grupo de pessoas beneficiadas com a prática do esporte adaptado e se essa prática é capaz de promover um impacto positivo nelas, a sua democratização é algo que merece atenção do governo, pois existe um grupo ainda maior de pessoas excluídas desse movimento esportivo.

O paradesporto tem proporcionado no decorrer dos últimos 50 anos aos seus praticantes a possibilidade de viverem experiências que em nenhuma outra situação poderiam ser vivenciadas, além de apresentar para a sociedade as potencialidades e possibilidades de superação de seus praticantes, independentemente do grau de comprometimento físico.

Um dos avanços observados em práticas esportivas consideradas inclusivas é a participação de pessoas com deficiência em eventos anteriormente oferecidos somente a atletas sem deficiência, como maratonas, travessias em mar aberto e competições de natação. Um dos aspectos que favorecem a participação das pessoas com deficiência em tais eventos é que não se evidencia a presença de barreiras arquitetônicas comuns em outras modalidades (PENAFORT, 2001).

O reconhecimento dos benefícios da prática do esporte adaptado tanto na reabilitação como na formação da pessoa com deficiência, seja ela

congenita ou adquirida, fez dele uma ferramenta importante no processo de inclusão social, chegando ao ambiente escolar.

No contexto escolar o esporte adaptado destina-se ao atendimento dos objetivos educacionais voltados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. As atividades são elaboradas seguindo uma metodologia que respeite e valorize as necessidades e características do aluno, em que experiências vividas por ele potencializem o seu repertório motor e em que as suas habilidades fiquem em evidência, e não as limitações causadas pela deficiência que possui.

Isso não implica eliminar as práticas competitivas; o que se propõe é que os seus objetivos estejam comprometidos com a educação e com a melhora nos desempenhos motores. É indicado, portanto, que elas não sejam trabalhadas em exagero. Ao tratar sobre os cuidados que o professor deve ter ao elaborar suas atividades, Rodrigues (2006) afirma que há uma tendência do uso de competições em demasia nas aulas frequentadas por alunos com deficiência, resultado da importação dos modelos competitivos oriundos do desporto de rendimento, ocasionando a apresentação de sentimentos que podem não incentivar a participação e a não permanência dos estudantes na prática da atividade.

Assim sendo, é importante que os professores de educação física adaptada ajudem os alunos a desenvolver imagens corporais e autoconceitos positivos, a fim de ficarem intrinsecamente motivados para mostrar todo o seu potencial na educação física e nos esportes (WINNICK, 2004, p. 87).

Um dos desafios que se mostram no desenvolvimento da educação física inclusiva é a elaboração de currículos diferenciados, com conteúdos e metodologias que favoreçam a inclusão. É válido ressaltar que a não elaboração deste poderá vir a se tornar uma barreira no processo de inclusão.

Ao comentarem sobre a importância de desenvolver currículos diferenciados para turmas que possuam alunos com deficiência, Munster e Almeida (2006, p. 84) informam que “o currículo diferencial pode ser instaurado mediante constituição de pequenos grupos, criação de classes especiais, individualização ou personalização do ensino, entre outros métodos”.

O processo de elaboração de um currículo com vistas à inclusão deverá estruturar-se segundo a American Association for Active Lifestyles and Fitness (AAALF, 2004), com base em informações como número de alunos na turma, identificação dos alunos com e sem deficiência, tipo e severidade da deficiência, materiais e/ou tecnologia assistiva, pessoal de apoio disponível, remoção de barreiras.

A realidade é que inúmeros fatores podem afetar o sucesso da inclusão na educação física, tais como a motivação do professor e suas habilidades, a equipe de profissionais, e econômicos. [...] Portanto, cabe a todos os professores, administradores e profissionais de educação física para trabalhar incansavelmente para reduzir os efeitos negativos destas barreiras, a fim de que todos os alunos com deficiência possam participar com qualidade em um programa de educação física (AAALF, 2004, p. 4).

Para Craft (1996 *apud* MUNSTER; ALMEIDA, 2006, p. 85), a elaboração de um currículo destinado ao atendimento de alunos com deficiência poderá se constituir com base em quatro variações:

- Currículo único: alunos que apresentam ou não deficiência participam das mesmas atividades curriculares.
- Currículo em níveis diferenciados: todos os alunos desenvolvem as mesmas unidades temáticas constituintes do currículo, porém com objetivos e níveis distintos, conforme as necessidades apresentadas.
- Currículo com sobreposição: um grupo de alunos desenvolve as mesmas unidades temáticas, mas pratica atividades diferentes ou adaptadas.
- Currículo alternativo: são oferecidas atividades alternativas.

Associando a elaboração de um currículo diferenciado e o modo de aplicá-lo aos alunos em ambiente o menos restritivo possível na prática do esporte, Winnick (2004) apresenta o que ele denomina de *continuum* esportivo, que se destina a melhorar a participação, orientar as decisões sobre a participação esportiva e estimular o oferecimento de oportunidades inovadoras. O *continuum* engloba desde o esporte regular até o esporte adaptado, distribuídos em cinco níveis. No esporte regular o aluno participa de uma atividade esportiva sem modificações, enquanto no adaptado são necessárias

adequações que permitam a atuação do aluno, ou ele pode participar de um esporte voltado especificamente para uma deficiência.

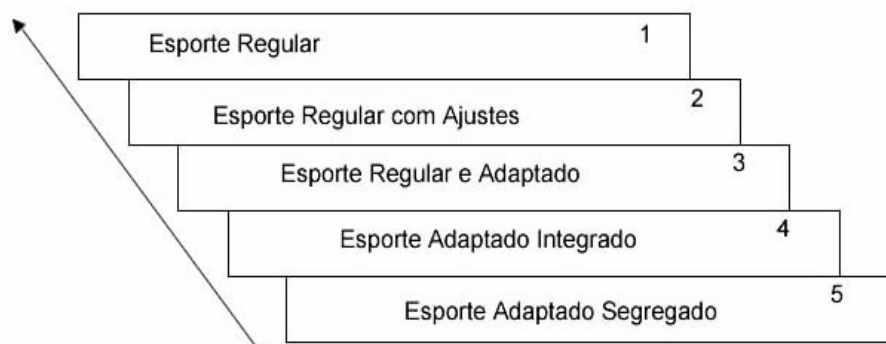


Figura 1 – *Continuum* esportivo (WINNICK, 2004, p. 39)

Os modelos apresentados, independentemente das suas especificidades, demonstram que a construção de uma educação física inclusiva requer um currículo dinâmico e flexível que traga na sua essência o reflexo da cultura escolar, considerando seu cotidiano escolar e os alunos que dele fazem parte.

Conforme o grau de comprometimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais, a adaptação curricular torna-se algo imprescindível quando se pretende atender alunos com os mais diferentes níveis de desempenho. Tais adaptações, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), poderão caracterizar-se como não significativas, ou de pequeno porte, como a utilização de materiais adaptados às características do aluno (por exemplo, substituir uma bola normal por bola com guizo, para o aluno cego), ou mesmo a introdução de informações mais detalhadas quando a atividade for de difícil compreensão para um aluno com déficit cognitivo.

A adaptação também pode ser significativa, ou de grande porte, quando há, por exemplo, a eliminação de um conteúdo, sendo substituído por outro, ou a introdução de critérios específicos de avaliação.

A operacionalização do currículo fica a cargo do projeto pedagógico da escola, o qual define a prática que esta vai utilizar. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) informam que o projeto pedagógico, do qual a educação física faz parte, deverá considerar os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

Ao ponderarmos sobre a importância de tais flexibilizações no desenvolvimento das ações pedagógicas direcionadas a uma educação física inclusiva é indispensável, segundo Mauerberg-deCastro (2005, p. 420), que ocorra a materialização de programas educacionais com tal proposta, pois,

se um programa não se materializa (em seu sucesso) então não há ação pedagógica, tampouco educador. Mas um programa sem uma filosofia ou abordagem teórica é mera lista de instrução sem significado maior para as partes envolvidas no processo de mudança.

Diante o exposto podemos dizer que a escola, e em especial a disciplina educação física, no atendimento das propostas que permeiam a educação inclusiva necessita organizar e implementar um ensino de modo que o conhecimento a ser transmitido oportunize o aluno a descobrir suas potencialidades e não o contrário, ou seja, as enfatizar suas dificuldades. Compreendemos que a educação física inclusiva gera provações no sentido de oferecer um ensino que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais oferecidas até o momento, como os esportes por exemplo. Assim sendo, diante as dificuldades que tal processo tem demonstrado em avançar a nível prático, enfatizamos que para tal há que haver intervenções no processo de formação inicial e continuada do professor, elaboração de um currículo escolar flexível, materiais pedagógicos adaptados, assim como a organização e preparação do

ambiente. Entretanto para que o professor tenha condições de orientar suas práticas com flexibilidade ele precisará ser preparado e orientado para tal.

Ao refletirmos sobre as adaptações que devem ocorrer tanto nos currículos como nos projetos pedagógicos da escola, voltamos nossa atenção para o processo de formação de profissionais capazes de enfrentar tais desafios com postura crítica e reflexiva, com o uso de práticas colaborativas em que o diálogo com seus pares seja decisivo nas tomadas de decisão acerca das adaptações ou alterações necessárias a uma educação com qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, os cursos de graduação responsáveis pela formação inicial do futuro professor tornam-se fundamentais na consolidação de uma educação física inclusiva, tema esse abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

Os contornos que envolvem a formação do profissional rumo a uma prática inclusiva

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa” (FREIRE, 1996).

Os conteúdos apresentados anteriormente foram desenvolvidos para situar os espaços que o tema abordado neste estudo engloba: a pessoa com deficiência no contexto social, da educação especial ao ensino regular e, na sequência, o processo histórico da educação física no atendimento dessa clientela. A seguir comentaremos sobre o processo de formação do profissional, aspecto considerado fundamental quando se pretende oferecer intervenções com qualidade na escola regular, tanto para alunos sem deficiências como para aqueles que as possuem.

2.1 Reforma curricular e a qualificação profissional: as adequações no atendimento a pessoas com deficiência

Os encaminhamentos adotados pela educação física a partir de meados dos anos 1980, referentes às dimensões profissionais e acadêmicas, indicavam a necessidade de ela acompanhar as transformações que vinham ocorrendo na sociedade brasileira como um todo, em sua estrutura e organização política, social, cultural e econômica.

Era importante que a educação física como ciência, que tem no corpo do homem o seu objeto de investigação, oferecesse uma formação adequada aos futuros profissionais, preparando-os para as realidades que envolviam o mercado de trabalho. Nesse sentido, tornava-se premente a reestruturação dos currículos dos cursos de educação física, como forma de abolir a visão tecnicista do movimento e também do esporte como rendimento, e expandi-la para uma abordagem que reconhecesse o corpo como meio de expressão e criação e o movimento como forma de manifestação.

O processo de preparação do profissional não se restringe apenas à implementação de uma determinada grade curricular. Para Manoel e Tani (1999, p. 13),

ela implica uma filosofia acerca dessa preparação e depende, antes de mais nada, de uma clara definição do perfil profissional da pessoa que se quer formar. Esse perfil, por sua vez, está intimamente relacionado às necessidades sociais e às características de mercado de trabalho que são muito dinâmicas. A preparação profissional depende também do nível de maturidade acadêmica da área, ou seja, dos conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros profissionais, além da qualidade do corpo docente que tem a responsabilidade de difundi-los.

Como forma de adequar o profissional às novas necessidades do mercado de trabalho, o qual estava restrito às escolas até o momento, uma vez que a Resolução n.º 69/69 regulamentava a profissão exclusivamente para a licenciatura em educação física e técnico de desportos, uma nova reformulação curricular estava sendo estruturada. Essa medida tencionava minimizar as críticas destinadas à formação dos profissionais, bem como atender à tendência da prática da atividade física em academia, seguindo o modismo do *fitness* importado dos Estados Unidos, que se expandia consideravelmente no Brasil no início dos anos 1980.

No que se refere às críticas destinadas à formação de recursos humanos, Verenguer (1997, p. 164) diz que elas se constituíram em dois pontos centrais:

a) os cursos formam, devido sua abordagem essencialmente técnica, pseudo-professores ou licenciados com características de técnico esportivo e, b) como única opção de graduação formam, de maneira superficial, recursos humanos para atuarem nas áreas do esporte, dança e do lazer/recreação.

Oliveira (1983) acrescenta que vincular a figura do professor ao de um preparador físico, reconhecido por ser um disciplinador por excelência, com aulas normalmente voltadas à prática de exercícios de ordem unida, era algo comum, considerando o modo como esses profissionais foram orientados no decorrer do processo de formação inicial. Assim,

O interesse dos profissionais na elaboração de um novo currículo era tido como uma oportunidade importante diante das novas perspectivas do profissional no mercado de trabalho, como também da necessidade de promoção de novos pesquisadores, viabilizando a formação de profissionais críticos e envolvidos com uma educação física que necessita de um respaldo teórico próprio em busca da sua legitimidade (RIBEIRO, 1995, p. 46).

Neste contexto a educação do movimento não deve se restringir apenas aos aspectos mecânicos, tem de ampliar as suas intervenções pedagógicas na exploração da criatividade do movimento, atentando para o respeito às limitações presentes na realização deste. É importante lembrar que, nesse contexto, o esporte a partir dessa reestruturação, bem como da difusão da teoria de Tubino (1992b), passa a ser identificado como uma prática que, de acordo com a cultura social do espaço onde ele está inserido, pode adquirir significados peculiares (STIGGER, 2005).

O processo histórico sob o qual a educação física se instituiu como disciplina escolar excluiu de sua prática os alunos que mais precisavam dela, entre eles os alunos com necessidades especiais, pelo fato de trabalhar o movimento como algo descontextualizado da sua realidade e das suas possibilidades, como é o caso dos movimentos sistematizados presentes no esporte competitivo, que não traduzem significado algum. Pode-se dizer que as alterações curriculares ocorridas visavam

[...] encontrar um conceito de movimento que corresponda às metas e condições da Educação Física escolar, desenvolvendo interpretações de movimento individualmente significativas e vantajosas, e que, simultaneamente, sejam capazes de fornecer orientações para a prática do ensino fundada na pedagogia do movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 78).

Com a reestruturação curricular voltada ao atendimento de práticas capazes de atender aos novos encaminhamentos que estavam se delineando na área, houve a apresentação de uma lista de disciplinas como orientação na composição dos currículos dos cursos de graduação. Entre as sugeridas pelos professores, por ocasião dos encontros realizados anteriormente e acolhidas

pelo MEC, estava na área de conhecimentos técnicos a disciplina educação física e esporte especial (atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiência física, mental, auditiva, visual ou múltipla)⁸.

Buscava-se com essa reestruturação desenvolver uma abordagem humanista na compreensão e no redimensionamento do movimento, conforme as áreas de intervenção fossem formais, como as praticadas no contexto escolar, ou informais, como as desenvolvidas em espaços de lazer e recreação.

Pretende-se a partir dessa nova concepção promover o reconhecimento e a valorização do movimento como elemento constituinte da diversidade sociocultural, como também um componente da subjetividade. As intervenções devem, portanto, partir da identificação das condições de realização, na busca de um movimento que contemple as necessidades e as características do sujeito, como forma de potencialização da sua corporeidade, fato que se aplica ao aluno com deficiência.

Retomando o conteúdo apresentado no capítulo anterior, vale mencionar que, quando falamos em educação inclusiva, estamos falando de uma área de intervenção que, para tornar possível o atendimento desse novo modelo educacional, tem de desconstruir os valores pautados na tradicional homogeneidade do ensino do movimento, e a partir dos fragmentos positivos (re)construir uma educação física voltada para a diversidade em um ambiente cooperativo e com atividades o menos restritivas possível.

Assim sendo, dar um novo significado à prática da atividade física para pessoas com deficiência ficou a cargo da disciplina recém-incorporada aos cursos de licenciatura em educação física a partir da reestruturação curricular. Vários cursos passaram a oferecer em suas grades curriculares disciplinas com conteúdos voltados ao atendimento da pessoa com deficiência, intituladas de educação física adaptada, atividade motora adaptada ou educação física especial.

⁸ Atendendo aos interesses da IES, no tocante a autonomia destas na estruturação da suas grades curriculares, o Parecer n.º 215/87 apresentou sugestões de disciplinas na composição dos novos currículos que contemplariam quatro grandes áreas do conhecimento da Educação Física: I - Conhecimento Filosófico; II - Conhecimento do Ser Humano; III - Conhecimento da Sociedade; IV - Conhecimento Técnico (BRASIL, 1987).

Em relação à nomenclatura utilizada para tais disciplinas, Mauerberg-deCastro (1992, p. 79) diz que, “[...] no Brasil, o uso do termo Educação Física Adaptada é muito mais devido às investigações científicas que, inevitavelmente, se apóiam na literatura norte-americana”.

As especificidades da disciplina educação física adaptada direcionam-se a uma abordagem que busca o aumento da qualidade e da quantidade das experiências do movimento. É uma área de estudos que prepara profissionais para auxiliar em defasagens psicomotoras que limitam o sucesso do movimento. Alguns desses problemas estão associados às deficiências, mas outros estão relacionados ao ambiente e ao estilo de vida do indivíduo (SHERRIL, 1993).

Enfatizando as intervenções práticas, Winnick (2004, p. 4) cita que a

Educação Física Adaptada [grifo do autor] designa um programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e padrões motores fundamentais de esportes aquáticos e dança, além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos.

Com base nessas citações podemos dizer que há por parte da educação física adaptada uma utilização dos conteúdos trabalhados pela educação física, os quais são adaptados a fim de atender as especificidades dos alunos. Na escola o professor deverá fazer uso de tais conteúdos visando à participação de todos, em um ambiente o menos restritivo possível. Sendo assim, as adaptações procuram oportunizar a participação dos alunos com deficiência, e na preparação das atividades há que se levar em consideração o nível de desenvolvimento, as habilidades e a aptidão física do aluno, para que por meio de experiências bem-sucedidas o aluno possa conhecer melhor o seu corpo e motivar-se na busca da autossuperação.

Na busca de um ensino capaz de atender o aluno em seus diversos aspectos é importante que o professor de educação física o auxilie no desenvolvimento da imagem corporal e de autoconceitos positivos. Conforme Winnick (2004, p. 87), “para cumprir metas da área afetiva na educação física, os alunos têm que se sentir bem consigo mesmos. Os professores têm um papel importante nesse aspecto”.

Quanto aos dados obtidos em pesquisa voltada à participação de alunos com deficiência física nas aulas de educação física, Lopes (2007) menciona aspectos que se relacionam diretamente à efetivação de uma prática inclusiva e que não têm, até o momento, recebido a atenção necessária por parte dos educadores. Esses aspectos referem-se à percepção de que os alunos têm em relação à deficiência, “tais como estigma da incapacidade, a aceitação ou não das diferenças, o reconhecimento de limites e o direito à participação; e, de certa forma, atrelada a isto está a concepção que eles têm da educação física” (LOPES, 2007, p. 117). Ao comentar sobre a importância na identificação de tais informações, a autora lança um questionamento cuja resposta, do nosso ponto de vista, orientará na seleção e na organização das atividades curriculares: “Até que ponto a participação de um aluno com deficiência física não está também atrelada à percepção que os colegas têm dele e que ele tem de si?” (LOPES, 2007, p. 119).

Muitos professores que hoje atuam nas escolas não tiveram contato com as informações vinculadas pelas disciplinas anteriormente citadas, dificultando-lhes compreender as especificidades que permeiam o ensino da educação física para alunos com deficiência.

É importante que disciplinas como atividade motora adaptada apresentem aos futuros profissionais atividades em que o exercício da reflexão na solução de problemas esteja relacionado àqueles que futuramente eles irão encontrar no ambiente escolar (Rodrigues, 2006).

Diante o processo de difusão da educação física no atendimento a pessoa com deficiência em diversos segmentos em 1994 é fundada a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – SOBAMA, que dentre seus objetivos visa, não apenas aprimorar as pesquisas na área, que eram restritas no Brasil, como também tornar-se um espaço onde os professores poderiam discutir sobre os encaminhamentos da disciplina em questão. Conforme Mauerberg-deCastro (2007, p. 68),

A missão da SOBAMA é promover e disseminar pesquisas na Atividade Física Adaptada e esportes para pessoas com deficiência, assim como desenvolver aplicações práticas em todos os campos de atuação profissional e educacional. A sociedade lançou seu primeiro congresso brasileiro em 1995 e, em 1996, publicou a primeira edição da Revista da SOBAMA.

Partindo da compreensão de que a formação docente é um processo contínuo, que ocorre em diferentes momentos e em diferentes espaços, inclusive na relação que o professor estabelece com a sociedade, bem como nos valores que a compõem, ela deve ser reconhecida como um desafio nesse momento, na medida em que se pedem dos profissionais da educação competências que vão além do conhecimento técnico.

2.2 Formação de professores de educação física: a busca por práticas inclusivas

Entre os aspectos que estão em evidência quando o assunto é a efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física estão a formação docente e a relação desta com a qualidade do trabalho docente. Zulian e Freitas (2001), ao falarem dos esforços que devem ser destinados à educação inclusiva, declaram que a formação e a qualificação de profissionais com competências capazes de oferecer uma educação com qualidade são alguns dos aspectos mais relevantes nesse processo.

Diante da realidade de que o ingresso de alunos com deficiência tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, tanto professores recém-formados como os que exercem a docência há mais tempo demonstram insegurança no atendimento de alunos com deficiência, alegando a frágil formação que receberam (AGUIAR; DUARTE, 2005).

A formação de profissionais em condições de corresponder às exigências atuais no trabalho docente impõe intervenções nas mais diversas instâncias, pois

o que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com idéias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica (SANTOS, 2001, p. 23).

As exigências que são atribuídas ao trabalho docente nos levam a reconhecer que uma educação com qualidade está articulada, entre outros elementos que a constituem, com a formação que o docente recebeu. Em outras palavras, se o que se pede nesse momento de mudança é um professor que saiba orientar seu ensino para a coletividade, valorizando a diversidade, além de encontrar soluções para os conflitos que surgem no seu cotidiano docente e, não menos importante, ser criativo e crítico, torna-se imprescindível que sua formação o tenha estimulado no desenvolvimento de tais competências.

Diante dessa renovação, ou dessa ampliação das competências docentes, é relevante verificar como vem ocorrendo o processo de formação inicial e continuada desse professor. Por meio de tal abordagem pretendemos focalizar a capacitação técnica, sem ignorar, no entanto, que a formação ocorre em diferentes espaços e momentos da “pessoa professor”. A formação do professor tem início na formação escolar elementar e se estende pelos diferentes espaços e tempos escolares e no convívio social cotidiano (MALDANER; SCHNETZLER, 1998).

Durante o período de formação inicial que pode durar de três a quatro anos, o futuro profissional é exposto a uma rotina de informações teóricas e experiências práticas que objetivam prepará-lo e instrumentalizá-lo para o trabalho docente, seja no ensino infantil, fundamental e/ou médio. Somando-se a tais experiências estão aquelas construídas durante a sua trajetória social e escolar.

Ao realizar um estudo sobre a formação docente em educação física e as relações dos saberes com as experiências sociais, Figueiredo (2004, p. 91), reportando-se às concepções de Tardif sobre o impacto de tal relação no processo de formação do docente, diz que

as experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para Tardif, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores.

Nesse contexto, pode-se dizer que a dialética que se estabelece entre as experiências vividas na formação inicial e as construídas socialmente, em diferentes espaços e tempos, incidirá na qualidade do saber docente.

Quando falamos em educação física inclusiva, as pesquisas realizadas com professores que atuam no ensino regular demonstram que há necessidade de melhorar a qualidade das informações transmitidas tanto na formação inicial quanto na continuada. Tal necessidade incide no fato de os professores revelarem que se sentem despreparados e incapacitados para lidar com os conflitos comuns no cotidiano escolar (CRUZ, 2005; CHICON, 2005).

Para Schön (1995), tal constatação está relacionada ao modelo de formação com que os professores são preparados, a qual está alicerçada sobre a racionalidade técnica ou instrumental. Conforme Zeichner (1995, p. 127), esta “[...] revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades”.

O modelo da racionalidade técnica tem sido a referência na estruturação de muitos cursos de licenciatura, no qual compete à universidade o domínio do conhecimento teórico (ciência); essa teoria é repassada aos futuros professores, e à escola cabe ser o espaço onde se dá a reprodução prática desse conhecimento, o que a torna reconhecida como um espaço dominado pela prática, ou seja, um espaço onde o professor coloca em prática as teorias apreendidas na universidade (SCHÖN, 1995).

Nesse processo, referindo-nos especificamente à educação física, citamos como exemplo o esporte como conteúdo que compõe os currículos dos cursos de licenciatura em educação física, por meio de disciplinas como atletismo, basquetebol, voleibol, entre outras, que são desenvolvidas segundo o modelo de esporte competitivo, não abrindo possibilidades de o futuro professor vivenciar experiências práticas que vão além da repetição do movimento, ou seja, do gesto técnico. Isso futuramente repercute em um processo de ensino baseado na reprodução mecânica do movimento.

A prática pedagógica baseada nesse modelo incide numa dicotomia do conhecimento que envolve o trabalho docente, o conhecimento intelectual e o conhecimento prático – o saber e o fazer pedagógico. Para que o professor consiga romper com essa divisão que marca o seu fazer no processo de

ensino-aprendizagem, os currículos dos cursos de formação inicial devem orientar uma formação que supere a racionalidade técnica.

A lógica desses currículos é bem conhecida de todos: procuram proporcionar um conhecimento básico sólido no início do curso, com subseqüentes disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, finalmente, chegarem à prática profissional, com os diferentes tipos de estágios. Os problemas abordados em tais currículos estão abstraídos das circunstâncias concretas e das vivências, constituindo-se em problemas ideais e que não se aplicam às situações práticas. [...] Cria-se, assim, a sensação nos professores de não saberem as coisas, de não terem um conhecimento útil para resolver os problemas concretos da sala de aula, o que gera a perda de confiança no conhecimento “recebido” da academia, que acabam abandonando. Por outro lado, ao tentarem usá-lo, ele parece fluido e lhes escorre pela mão criando a sensação de incompetência e de incapacidade (MALDANER; SCHNETZLER, 1998, p. 200-201).

O exposto demonstra que há nos cursos uma valorização da teoria sobre a prática, e conseqüentemente o professor acaba adotando a mesma ação, não havendo uma relação dialética entre esses tipos de conhecimento. Isso resulta em uma ação futura que não permite ao professor reconhecer a sua prática como um campo rico em informações a serem analisadas e consideradas nas dificuldades que naturalmente surgirão no decorrer de suas intervenções.

Intervenções centradas em um modelo de ensino que não é reconhecido como um processo dinâmico, e do mesmo modo não é constantemente revisto e orientado segundo as necessidades e defasagens do aluno, contrariam um elemento fundamental da educação inclusiva: o respeito à diversidade. Esta instiga um constante renovar, um contínuo recriar, e o engessamento provocado pela racionalidade técnica impede que o professor desenvolva programas flexíveis.

Vejamos: o professor aprendeu como ensinar o esporte na escola, mas ao deparar com uma realidade diferente daquela que vivenciou durante o período de graduação, como a presença de alunos com deficiência em sua turma, ele não se sente em condições de ensinar basquete para um aluno que faz uso de cadeira de rodas, ou atletismo para um aluno cego. Diante dessa realidade, que acaba gerando sentimentos de insegurança na ação de ensinar,

o professor busca em cursos de capacitação respostas para os conflitos vividos no seu dia-a-dia escolar.

Como forma de ampliar seus conhecimentos e/ou buscar respostas para os problemas que residem na sua prática, o professor segue o seu processo de formação com a formação continuada, que pode ocorrer por meio dos cursos de pós-graduação ou de capacitação de curta duração. No entanto a realidade que se configura no cenário dos cursos de capacitação não difere da dos cursos de formação inicial, ou seja, a racionalidade técnica não disponibiliza ferramentas para que o professor possa refletir sobre o ensino e assim construir o seu próprio conhecimento com base em sua prática.

Referindo-nos ao paradigma da inclusão escolar, o professor, mesmo participando de tais cursos, não se reconhece muitas vezes como capaz de atender à clientela com necessidades especiais, culpando, entre outros aspectos, o seu processo de formação inicial e continuada.

As pesquisas indicam que o despreparado profissional e a desinformação são apontados, pela grande maioria dos profissionais da educação, como a causa do não atendimento educacional dos alunos com NEEs que freqüentam as classes regulares (CHICON, 2005, p. 40).

Em estudos sobre a formação continuada, Candau (1997) comenta que esta não deve ficar restrita à participação de docentes em cursos de aperfeiçoamento ou similares (palestras, seminários, clínicas), pois isso reforça a manutenção da racionalidade técnica, limitando-se no conhecimento. Assim, a compreensão deste deve alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática docente, fazendo surgir uma nova concepção de formação continuada. “Para tal, torna-se necessário reconhecer a escola como lócus fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores” (CANDAU, 1997, p. 64), de modo que esta seja caracterizada por um trabalho constante de reflexão crítica sobre as práticas e proporcione uma (re)construção permanente.

Dentro dessa nova concepção, a formação continuada torna-se um processo extremamente ativo e voltado à realidade presente na ação docente, articulado com a cultura da escola. Finalizando suas reflexões, Candau (1997, p. 67) diz que é importante nos conscientizarmos dos limites e dos silêncios

que há nessa nova concepção: “Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”.

Muitos professores de educação física, que vivem os conflitos próprios de turmas heterogêneas, como as que possuem alunos com deficiências, depositam nos cursos de capacitação uma expectativa de que poderão resolver tais conflitos. Observa-se que há um desejo, por parte dos professores, de que esses cursos venham recheados de modelos ou receitas para serem copiados e depois reproduzidos com seus alunos.

De início, isso não representa necessariamente algo negativo à sua formação, entretanto, quando se esgota o repertório de modelos, a sensação de impotência retorna, e é necessária a participação em outro curso, gerando uma busca constante pelo conhecimento capaz de permitir um avanço nas intervenções pedagógicas. Caso não seja dada a oportunidade para o professor exercitar e refletir sobre a sua prática, na busca de soluções para os conflitos, o modelo se esgotará, e o sentimento de não estar preparado para trabalhar com inclusão reaparecerá.

Solucionar os conflitos pelos quais a escola está passando pede por uma educação baseada na reflexão, no debate compartilhado, em atividades que valorizem as pesquisas que os professores realizam no seu ambiente de trabalho, e isso deve ser incorporado como prática comum nos currículos dos cursos de licenciatura.

A não reflexão sobre a prática e o não compartilhar com outros professores acabam gerando um círculo vicioso que recai constantemente sobre um sentimento de incapacidade em atuar com a inclusão de alunos com deficiência. Essa situação ganha dimensões maiores quando os alunos se encontram no ensino fundamental e médio, em que os conteúdos contemplam a prática do esporte. Diante do fato de o professor não conseguir lidar com a diversidade e a singularidade comum no cotidiano escolar, ele insiste em intervenções práticas que recaem na reprodução do modelo apreendido durante a formação inicial.

Ao realizar uma pesquisa com seus graduandos voltada à investigação da prática enquanto preparação para a realidade escolar, desenvolvida por

diferentes cursos de licenciatura, entre eles o de educação física, Campos (2006) verificou que os currículos dos cursos investigados desfavorecem a formação de um professor atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades na educação básica. E acrescenta:

A prática como componente curricular pode ser compreendida e encontrada no curso enquanto ações promovidas pelo formador de professor que podem, de um lado, favorecer um processo de mediação necessária com a teoria para a apropriação esperada de um conteúdo ou mesmo da sua transformação, como ainda, pode se dar como ações referentes ao ensino, por parte do aluno experimentando, refletindo a propondo ações assumindo sua condição de futuro professor (CAMPOS, 2006, p. 128).

Considerando que o desenvolvimento de uma educação inclusiva pede por uma educação flexível e sensível a uma abordagem qualitativa e não somente quantitativa, na valorização da diversidade, pode-se dizer que os professores de educação física devem estar preparados para uma prática pedagógica capaz de criar condições para uma ação educativa coerente com o projeto inclusivo (BEYER, 2007).

O professor deve ser um agente facilitador, participativo e conhecedor das necessidades e características de seus alunos. Para Mello (2002, p. 220), “o professor não deve estabelecer o que seus alunos têm capacidade de saber, ou que já sabem. Mas incitá-los a construir esse saber, provocá-los ao mesmo tempo em que fornece pistas para que edifiquem seu conhecimento”.

Segundo Xavier (2002, p. 19), a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética,

[...] responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

O ensino da educação física escolar diante do paradigma da educação inclusiva passa por um período de redimensionamento, devendo-se investir em novos tratamentos para o conteúdo e a abordagem pedagógica, sejam eles

jogos, esportes, ginástica ou dança. Do mesmo modo, é necessário que os cursos de formação inicial, desenvolvidos pelas universidades, capacitem os professores a lidar com as especificidades que permeiam esse modelo de ensino. Para tal o professor deverá ser instigado a agir “como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, tem saberes específicos à sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem” (ALLAIN, 2008, p. 4).

Como forma de superar a dicotomia presente não apenas na formação inicial, como também na continuada, é fundamental romper com o modelo da racionalidade técnica e avançar rumo a uma formação baseada na prática reflexiva (ZEICHNER, 1995). De acordo com Perez Gómez (1995), quando o professor exercita a reflexão-na-ação, como forma de intervir nos problemas concretos que encontra na prática, ele lança mão não somente do conhecimento teórico que possui, como também de suas percepções, apreciações, juízos e credos.

No processo de *reflexão-na-ação* o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas GGfórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentamento e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (PERES GÓMEZ, 1995, p. 110).

Ter autonomia sobre o conhecimento que produz gera no professor um sentimento de competência sobre a sua capacidade de intervir em situações diferentes e singulares, como as que emergem no atendimento de alunos com deficiência no ensino regular.

Dirigindo nossas reflexões à atuação do professor na educação inclusiva, e de modo mais específico nas aulas de educação física, ele deve conscientizar-se de que é necessário um contínuo processo de aprender na e pela prática e concomitantemente um contínuo processo de (re)avaliação. Este último, porém, não deve ocorrer de modo individualizado, ou solitário, e sim no coletivo entre professor-professor, professor-aluno, de forma que as

experiências sejam compartilhadas e com base nelas novos conhecimentos sejam elaborados.

Ações cooperativas entre os docentes são favoráveis no enriquecimento da ação pedagógica. Nesses momentos, as discussões envolverão não somente estratégias de ensino, como também a estruturação curricular avançando para os critérios de avaliação. O aceite em conjunto das atitudes a serem adotadas nas intervenções educacionais gerará um sentimento de coletividade em que todos serão os responsáveis pelos resultados obtidos. Esse talvez seja um dos maiores desafios da educação inclusiva. Como reforça Prieto (2006, p. 58), além de desenvolver tais competências,

os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades de demandas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nestas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento dos alunos.

Diante do exposto, pode-se compreender por que há mais dilemas na prática da educação inclusiva do que resultados práticos efetivos. Discutir e trabalhar inclusão nas aulas de educação física significa redimensionar os métodos e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, implica o professor superar a formação pautada na racionalidade técnica, recebida na formação inicial e continuada, bem como superar as experiências segregacionistas e discriminadoras presentes no meio social em que ele viveu ou vive. Enfim, pedem-se determinadas competências ao professor, na prática do seu trabalho docente, para as quais ele não foi instrumentalizado a desenvolver.

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que todos possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (FREITAS, 2006, p. 176).

Há aproximadamente 15 anos os cursos de graduação em educação física estão colocando no mercado de trabalho, mais especificamente nas escolas, profissionais formados sob essa nova perspectiva, a fim de atender às propostas necessárias ao ensino inclusivo. Ao tratar das novas atribuições do professor na educação inclusiva, Cruz (2005, p. 29-30) comenta:

A Educação Física pode contribuir no processo de desenvolvimento motor de uma pessoa portadora de deficiência, à medida que estruture um ambiente que proporcione vivências motoras capazes de incrementar sua habilidade para solucionar as tarefas apresentadas pelo ambiente físico-social no qual está inserida. Para tanto nossas lentes devem focalizar o movimento corporal – sem restrições excludentes – e não a deficiência da pessoa, quando nos propomos a abordar este tema. Não nos compete reverter alterações morfológico-funcionais constitutivas de uma pessoa. Entretanto, proporcionar-lhe condições de movimentar-se para interagir com seu ambiente físico-social de modo cada vez mais satisfatório às suas necessidades é tarefa que nos cabe.

Pesquisas indicam que, além da formação inicial, outras variáveis se relacionam diretamente com a qualidade das intervenções realizadas pelo professor: o gênero do professor (as mulheres têm se mostrado mais receptivas à inclusão); a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas); o conhecimento da deficiência do aluno; o tipo de deficiência que o aluno apresenta; o nível de ensino em que o aluno se encontra (atitudes mais positivas são encontradas em alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade); a qualidade na formação continuada (RODRIGUES, 2006).

Diante das informações apresentadas na literatura consultada, pode-se dizer que avanços já foram obtidos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, contudo é premente haver maiores investimentos em práticas pedagógicas menos restritivas e na preparação de professores capazes de transcender a formalidade da organização curricular (MAUERBERG-DECASTRO, 2007), para que o atendimento inclusivo se efetive cada vez mais.

Dentre as diversas ações voltadas a formação continuada do professor de educação física no atendimento de alunos com deficiências no ensino

regular, promovidas por instituições estaduais e nacionais, como Secretarias de Educação, universidades, com cursos de pós-graduação ou de capacitação, assim como eventos vinculados aos Ministérios da Educação e dos Esportes, destacaremos uma experiência de formação continuada da qual tivemos oportunidade de participar. Referimo-nos ao Projeto Paraolímpicos do Futuro, projeto vinculado ao Comitê Paraolímpico Brasileiro – CPB.

O Projeto Paraolímpicos do Futuro aconteceu durante os anos de 2006 e 2007, sendo um projeto com ação de nível nacional com recursos financeiros oriundos da verba destinada para aplicação no esporte educacional. O projeto mobilizou profissionais que atuam em diversas modalidades do esporte adaptado, modalidades estas trabalhadas junto aos professores de educação física da rede regular de ensino de diferentes regiões do país. Dentre as ações do projeto (anexo 01), pretendia-se capacitar os professores no atendimento de alunos com deficiência em atividades esportivas como forma de favorecer a inclusão destes alunos nas aulas de educação física.

No Brasil o desenvolvimento do esporte adaptado de rendimento, ou esporte paraolímpico está na dependência de ações que envolvem políticas públicas, culturais, sociais e educacionais. Antes de apresentarmos o modo como o projeto Paraolímpicos do Futuro se estruturou, vale comentar que este projeto bem como os seus desdobramentos, como as Paraolimpíadas Escolares, resultam da evolução do movimento do esporte paraolímpico.

Após a participação do Brasil nos Jogos Paraolímpicos de Seul, em 1988, quando a delegação retornou com um total de 24 medalhas, o esporte para pessoas com deficiência, com destaque para as modalidades praticadas nos Jogos Paraolímpicos, passou a ser mais conhecido pela sociedade brasileira em geral, e aumentou o número de praticantes atendidos por clubes e associações que representavam o paradesporto naquele momento. O apoio recebido de instituições com representação no governo federal, como a SEDES (Secretaria dos Desportos da Presidência da República), que por meio da liberação de verbas financiou eventos em diferentes regiões do país, foi relevante na difusão do movimento paraolímpico nacional.

Em 1991, pela primeira vez na história do esporte para pessoas com deficiência, a SEDES incluiu em seu orçamento anual recursos específicos para essa prática esportiva. A viabilização desse recurso financeiro foi

fundamental para que projetos de desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência pudessem ser oferecidos com regularidade e qualidade.

Tendo em vista o aumento no número de entidades que passaram a representar o esporte para pessoas com deficiência em âmbito nacional até meados dos anos 1990, além das posturas adotadas por outros países na busca da valorização do esporte paraolímpico, o Brasil, como forma de acompanhar as tendências internacionais e as necessidades nacionais, fundou em 9 de fevereiro de 1995 o Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB). “A criação oficial do CPB propiciou ao Brasil o início de um segundo estágio no seu ainda jovem movimento paraolímpico. Com ações que se caracterizavam pela busca da consolidação e do desenvolvimento com mais qualidade” (SENATORE, 2006, p. 19).

As ações desenvolvidas pelo CPB puderam ser intensificadas e ampliadas a partir de julho de 2001, quando entrou em vigor a Lei n.º 10.264, conhecida como Lei Agnelo/ Piva, que prevê o repasse de 2% da arrecadação das loterias federais para o esporte olímpico e paraolímpico⁹.

Com a garantia dos repasses dos recursos públicos, novas ações puderam ser iniciadas pelo CPB, entre elas a expansão dos atendimentos na área do esporte escolar. Nesse sentido, “[...] o CPB centra seus esforços buscando no sistema de ensino fundamental e médio o caminho natural da renovação, consolidação e fortalecimento do paraolimpismo em nosso país” (SENATORE, 2006, p. 9). Com a viabilização de recursos financeiros e o interesse do CPB em difundir o esporte paraolímpico nas escolas teve início em 2006 o Projeto Paraolímpicos do Futuro, sob a coordenação do Prof. Vanilton Senatore, coordenador-geral do Desporto Escolar na gestão 2005/2008 do CPB.

O desenvolvimento desse projeto, segundo o Prof. Senatore (2006), possibilitará que alunos com deficiência sejam os maiores beneficiados, tendo

⁹ Sancionada em 16 de julho de 2001, a Lei n.º 10.264 é de autoria do então senador Pedro Piva (PSDB-SP) e do então deputado federal Agnelo Queiroz (PCdoB-DF), atual ministro do Esporte, e teve como relator o deputado federal Gilmar Machado (PT-MG). Com o tempo passou a ser conhecida pelo nome dos parlamentares que a criaram. Ela destina ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e ao Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB) 2% do prêmio das loterias federais do país. Desse montante, 85% são destinados ao COB e 15% ao CPB (informações disponíveis no *site* www.cob.org.br).

em vista os preconceitos e equívocos a que eles são expostos no decorrer de sua vida escolar, e acrescenta:

Ao oportunizar a prática esportiva para os alunos com deficiência, os professores de educação física estarão rompendo e substituindo muitos paradigmas: da incapacidade pela capacidade, da baixa estima pela auto-estima, da exclusão pela inclusão (SENATORE, 2006, p. 9).

Entre as metas estabelecidas pelo CPB, o referido projeto

pretende tornar o movimento paraolímpico ainda mais conhecido em toda a rede de escolas do ensino fundamental e médio. Para isso, pretende executar ações de sensibilização e capacitação dos dirigentes e dos profissionais de Educação Física atuantes no sistema de ensino (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2006, p. 3).

Segundo palavras do presidente do Comitê Paraolímpico Brasileiro, Dr. Vital Severino Neto, esse projeto reforça as propostas que permeiam o paradigma da educação inclusiva.

No contexto atual de escola inclusiva, na qual alunos com e sem deficiência estudam juntos, o Paraolímpicos do Futuro vem preencher importante lacuna: apresentar à comunidade acadêmica o esporte adaptado, torná-lo ferramenta de integração e, ainda, garimpar futuros talentos (SEVERINO NETO, *in* CONDE; SOUZA SOBRINHO; SENATORE, 2006).

Em 2006 ocorreram as primeiras parcerias entre o Comitê Paraolímpico Brasileiro e as Secretarias Estaduais de Educação, respaldadas por um termo de Cooperação Técnica garantindo a efetivação prática do projeto. Considerando que o público-alvo foram os professores da rede de ensino pública estadual, tornaram-se imprescindíveis a divulgação dos encontros, a liberação dos professores e a definição dos espaços onde os encontros aconteceriam. Tais atribuições ficaram a cargo das Secretarias de Educação.

A participação dos professores de educação física nesse projeto foi de fundamental importância, pelo fato de eles estarem em uma posição estratégica e ao mesmo tempo privilegiada, já que são sujeitos fundamentais na transmissão de informações para seus alunos sobre o que é e como se

prática o esporte para pessoas com deficiência. Além disso, no futuro haverá melhores condições para encaminhar às instituições especializadas os alunos que desejarem investir na prática do esporte adaptado de rendimento.

A partir da nossa participação no projeto nos foi possível contatar com os sujeitos que poderiam compor a nossa amostra – professores de educação física do ensino regular, que atendem alunos com deficiência em aulas cujo conteúdo volta-se às práticas esportivas, em escolas municipais e estaduais do estado de Santa Catarina, tendo em vista o fato destes professores participarem do Projeto Paraolímpicos do Futuro considerada como uma experiência de formação continuada.

Quanto às estratégias de execução o projeto constituiu-se por etapas distintas. Além das parcerias com as Secretarias Estaduais, foi necessário definir os professores capacitadores ou corpo técnico que atuaria no projeto, tanto no desenvolvimento dos seminários como na elaboração do material didático-pedagógico - cartilha, num total de 10 volumes (anexo 02), sendo 01 com a introdução ao movimento paraolímpico e 09 que discorriam sobre as modalidades esportivas que poderiam ser trabalhadas nas escolas.

As modalidades contempladas pelo projeto foram basquetebol em cadeira de rodas, bocha, tênis de mesa, tênis de campo, futebol, *goalball*, judô, atletismo e natação. Destacamos que estas duas últimas foram apresentadas aos professores mais pela sua disseminação junto a população do que pelas condições estruturais das escolas em desenvolver tais práticas esportivas.

Os seminários iniciaram-se no segundo semestre de 2006 e tinham uma duração de 15 horas, distribuídas em dois dias nos períodos matutino e vespertino. Na cidade sede todos os seminários eram concentrados em um só lugar, como universidade, escola, clube ou centro de práticas esportivas.

A carga horária era distribuída da seguinte maneira: 01 hora para apresentação do projeto, 02 horas englobando conteúdos como o histórico do movimento paraolímpico, classificação funcional, generalidades de algumas deficiências e o papel da atividade física na prevenção de deficiências secundárias. Nestas três primeiras horas os professores eram recebidos em um grande grupo e nas 12 horas restantes eram realizados os seminários das 09 modalidades.

Os participantes divididos em turmas de 35 a 40 alunos participavam das 09 modalidades em cada seminário, realizavam um rodízio, com um tempo aproximado de 45 minutos para cada modalidade.

As modalidades esportivas normalmente eram oferecidos em locais que respeitavam as características das mesmas – basquetebol em cadeira de rodas em uma quadra de esporte, natação em uma piscina –, entretanto houve encontros em que em função da realidade do município o módulo de atletismo aconteceu no ginásio, assim como o tênis de campo.

Durante o período de planejamento com a equipe de professores/capacitadores houve uma orientação por parte do coordenador do projeto para que todos elaborassem os seus conteúdos, tanto o material didático, distribuído gratuitamente aos participantes, quanto às atividades desenvolvidas nos seminários, voltados à proposta da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e orientações sobre a iniciação a prática do esporte adaptado.

Assim sendo, os professores participantes eram informados brevemente sobre as características gerais das modalidades e a sua prática no contexto da competitividade, este momento inicial deveria ocupar entre 10 a 15 minutos. O tempo restante deveria ser utilizado com exercícios práticos em que os professores assumiam o papel de alunos; alguns simulavam possuir deficiência e todos participavam de uma aula de educação física onde o esporte adaptado era apresentado como um conteúdo capaz de ser trabalhado nas aulas de educação física que possuíssem alunos com deficiência.

Nessas práticas eram exploradas as possibilidades de trabalhar as diversas modalidades respeitando as características motoras dos alunos e, em determinado momento os professores eram instigados a apresentar novas propostas de exercícios a partir de um modelo apresentado anteriormente pelo professor/capacitador. Podemos exemplificar tal situação reportando-nos ao seminário de basquetebol em cadeira de rodas; como um aluno que possui limitações de membro inferior, faz uso de muletas, impossibilitado de correr e andar como os demais, participaria de uma aula que tem como objetivo o ensino do fundamento passe? Como este aluno não faz uso de cadeira de rodas e sim muletas, o que o impede de ter as mãos livres para trabalhar com a bola, ele poderia sentar-se em uma cadeira comum e aprender os diferentes

tipos de passe, onde o professor organizaria as atividades de modo que a formação dos alunos permitiria um envolvimento, ou troca de passes, entre todos. Tal prática estimularia, mesmo estando o aluno com deficiência sentado em uma cadeira, elementos importantes para o desenvolvimento global como a coordenação viso-motora manual, lateralidade, equilíbrio, força entre outros indispensáveis ao seu desenvolvimento físico-motor.

Como forma de explorar o aspecto lúdico o professor poderia realizar exercícios de arremesso a cesta onde todos iniciariam o movimento na posição sentado, próximos ao garrafão, e partindo desta posição todos trocariam passes e após cinco passes deveriam arremessar em direção a cesta.

A partir destes exemplos solicitava-se aos professores participantes outras possibilidades de formação que poderiam variar entre duplas, pequenos e grandes grupos visando a arremesso da bola a cesta.

Durante a prática dos seminários os participantes recebiam o material didático ou cartilhas. Na condição de capacitadora no referido projeto trabalhei com a modalidade de basquetebol em cadeira de rodas juntamente com a Profa. Ana Maria Fonseca Teixeira no desenvolvimento da cartilha e seminários da modalidade. Em determinados encontros (dependendo da região) havia à nossa disposição cadeiras de rodas, com as quais simulávamos a situação do aluno que faz uso desse implemento na sua locomoção. Em outros, na sua maioria, não dispúnhamos desse material, e então utilizávamos na condução de nossas atividades cadeiras comuns, bancos ou simplesmente sentávamos no chão e realizávamos exercícios de iniciação à modalidade, como exemplificado anteriormente.

Quando havia cadeiras de rodas nossos módulos ganhavam mais dinamismo, não porque as atividades eram trabalhadas de modo diferente, mas sim pelo fato de os professores se sentirem atraídos pela cadeira de rodas. Sentar em uma cadeira de rodas e brincar com uma bola de basquete era para muitos algo extremamente inusitado, tornando-se uma experiência divertida e prazerosa.

Durante os anos de 2006 e 2007 foram realizados 21 encontros, nos seguintes estados: Pará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Ceará e Distrito Federal. O número de professores atendidos foi de

aproximadamente 3.500 professores de escolas do ensino fundamental e médio (SEVERINO NETO, 2007).

Deste total 446 professores participaram dos encontros oferecidos em diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Destacamos que durante a palestra de abertura, momento em que o coordenador do projeto, Prof^o Vanilton, explicitava os objetivos do projeto aos professores participantes e aos coordenadores locais, era solicitado a todos os participantes que pudessem se tornar multiplicadores das informações transmitidas pelo projeto, ou seja, do esporte adaptado como um conteúdo capaz de auxiliar na inclusão escolar e no desenvolvimento de alunos com deficiência nas aulas de educação física¹⁰.

Após a explanação das etapas que constituíram o projeto Paraolímpicos do Futuro, vale mencionar que a nossa participação neste projeto nos possibilitou o acesso aos profissionais em condições de participar de nosso estudo. Assim sendo, deste contato inicial que ocorreu no módulo de basquetebol em cadeira de rodas iríamos, posteriormente, identificar se os professores estão conseguindo promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física no ensino fundamental e médio no estado de Santa Catarina, considerando que tais professores ao participarem do projeto foram capacitados para tal.

¹⁰ Como forma de tornar mais acessível as informações veiculadas pelo projeto, bem como a multiplicação das mesmas, o material didático que era bibliográfico, inicialmente, passou a ser distribuído em forma de CD.

CAPÍTULO 3

Conversando com os docentes e olhando para a sua prática de ensino

*“Você não sabe o quanto eu caminhei para chegar até aqui, percorri milhas e milhas...”
(Cidade Negra).*

Conforme apresentamos no primeiro capítulo, a inserção de alunos com deficiência no ensino regular em escolas brasileiras teve início no fim dos anos 1980 e princípio dos anos 90, com base nas reformas da política educativa. Lentamente esses alunos foram ocupando os espaços do ensino regular e, desde então, a educação de alunos com deficiência tem se tornado cada vez mais comum. Todavia o avanço desse processo não tem diminuído a complexidade e os desafios a serem superados por gestores educacionais, professores e comunidade escolar como um todo.

A participação desse aluno nas aulas de educação física tem gerado discussões e divergências entre docentes, e o despreparo ou a não qualificação no atendimento de alunos com deficiência constituem um argumento recorrente para explicar a fragilidade com que elas vêm ocorrendo.

Conhecer os fatores relacionados à manifestação de tal fenômeno é imprescindível se desejamos intervir adequadamente na promoção de uma educação física inclusiva, assim como é importante reconhecer como vem se dando a participação da escola e dos sujeitos que dela fazem parte.

A nossa pesquisa inicia-se com a contextualização do direito das pessoas com deficiência de frequentar a escola regular, incidindo na preparação do professor de educação física para atender esses alunos, preparação essa que vem ocorrendo na formação inicial pela disciplina educação física adaptada e na formação continuada pelos cursos de curta duração.

Com a atenção voltada a análise da prática docente no atendimento de alunos com deficiência nas aulas de educação física, no ensino regular em séries do ensino fundamental e médio, cujo conteúdo volta-se a ensino do esporte, o conteúdo deste capítulo nos conduz a discussão dos seguintes eixos temáticos:

- 1) formação inicial e continuada no atendimento de uma educação física inclusiva;
- 2) a escola quanto modelo de ensino, relação com a diversidade, objetivos educacionais e relações institucionais;
- 3) o conceito de adaptação e suas decorrências;
- 4) o conceito de inclusão e as condições que permeiam seu processo, e os significados destes quando vinculados à prática docente.

Para atingirmos o objetivo, por meio das temáticas apresentadas pautaremos a nossa metodologia em um enfoque que reconhece o homem em seu caráter de sujeito histórico, social e cultural.

Adotar tal visão de homem possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenômeno que se pretende estudar, o qual está situado no campo da educação; dessa forma assumimos que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles em seu processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12). Gatti, ao referir-se ao termo educação, diz que este

[...] é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (GATTI, 2002, p. 14).

Ante a complexidade que permeia o nosso objeto de investigação, se não nos detivermos apenas no resultado final desse processo, e o interesse que há em conhecermos o processo e a dinâmica que constitui a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, o estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, como análise qualitativa, numa abordagem sócio-histórica.

A opção por esse método justifica-se pelo fato de ele permitir que o pesquisador estabeleça um contato direto com o ambiente e o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo uso de descrições, permitindo assim a análise dos dados em profundidade, em toda a sua riqueza, preservando seu caráter situacional. Interessa pelo processo e não somente pelo resultado do trabalho, valorizando

os significados que impregnam o fenômeno e o ambiente onde este se apresenta (TRIVIÑOS, 1987).

Para Freitas (2002, p. 28),

trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social, [...] seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Considerando que a nossa pesquisa envolve professores de educação física com diferentes histórias de vida, de formação, de atuação profissional, inseridas em uma escola com sua própria história e cultura, não levar em conta tais momentos históricos seria não reconhecer a pessoa que há no professor.

Ao apresentar o percurso histórico de como seis mulheres se tornaram ou se constituíram professoras, Fontana (2000) em sua pesquisa valoriza elementos da vida social e pessoal delas, com recortes de experiências vividas que incidiram na formação e nos valores e comportamentos presentes na ação docente.

Em nossas interações, ocupamos lugares sociais e históricos, que retomamos da prática cultural de nosso tempo e lugar, reproduzindo-a e também transformando-a. [...] Os lugares sociais e históricos que ocupamos e que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos (FONTANA, 2000, p. 101).

Nesse processo constitutivo os professores são desafiados a mudar suas práticas mediante uma realidade complexa e contraditória, em permanente movimento. Compreender o fenômeno eleito por nós, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, requer que busquemos significados que os docentes dão às suas falas e ações, pois adentrar na análise de significados como algo construído no coletivo, compartilhado socialmente e definido culturalmente requer do pesquisador uma imersão situacional que possibilite a descrição do objeto no seu contexto e a percepção das múltiplas possibilidades de interpretação.

3.1 Processo de construção de dados

Como mencionamos anteriormente o fato de termos participado como capacitadora no projeto Paraolímpicos do Futuro nos aproximou dos docentes que viriam a participar do nosso estudo. Para que estivéssemos condições de identificar tais professores, assim como obter as primeiras informações que seriam anexadas em nosso banco de dados, utilizamos o último encontro de 2006, que ocorreu na cidade de Belém (PA) no mês de dezembro, para validação de um questionário que seria aplicado posteriormente junto aos professores de Santa Catarina de forma voluntária.

Após a apresentação dos objetivos a que se destinava a aplicação do questionário havia um espaço para incluir informações pessoais do professor, como endereço eletrônico para contatos futuros, e se o professor ministrava aulas para alunos com deficiência; em caso afirmativo ele deveria escrever o tipo de deficiência. O questionário foi elaborado com um total de 12 questões (anexo 04), das quais 10 eram fechadas – em 4 delas os itens apresentavam escalas em que o professor indicaria o grau de sua concordância ou discordância com a afirmação apresentada (THOMAS e NELSON, 2002) – e 2 eram mistas, ou seja, fechadas acompanhadas de justificativa.

As questões foram estruturadas com base nas seguintes categorias: o esporte como conteúdo pedagógico; o esporte escolar e a inclusão do aluno com deficiência; introdução do esporte adaptado como conteúdo curricular. As categorias voltavam-se à identificação das percepções iniciais do professor sobre a inclusão escolar e a participação do aluno com deficiência nas aulas de educação física, no que se refere à prática de atividades esportivas. As informações obtidas nos questionários nos auxiliariam a identificar as pré-concepções dos professores sobre esporte escolar e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando a identificação dentre aqueles professores que iriam compor a nossa amostra se ocorreram alterações nas concepções dos conceitos acima após a sua participação no projeto Paraolímpicos do Futuro.

Após validação do questionário o mesmo foi aplicado durante o ano de 2007 com os professores que participaram dos seminários de capacitação em 04 cidades do estado de Santa Catarina (anexo 05). Os seminários contou com

a participação de 446 professores assim distribuídos: 72 de São José (grande Florianópolis), 130 de Rio do Sul, 136 de Jaraguá do Sul e 108 de Chapecó.

Do total de 446 professores, 99 responderam ao questionário sendo 12 de São José (grande Florianópolis), 38 de Rio do Sul, 30 de Jaraguá do Sul e 19 de Chapecó.

O questionário era aplicado quando os professores chegavam para participar do módulo de basquetebol em cadeira de rodas. Após as boas vindas realizávamos a apresentação da pesquisa e solicitávamos a participação de voluntários esclarecendo que eles seriam contatados posteriormente. Os professores voluntários recebiam o questionário das mãos da pesquisadora, acompanhado de uma breve explicação sobre o seu preenchimento.

Considerando que o tempo de 45 minutos destinado ao módulo deveria ser respeitado, não foi possível disponibilizar um tempo somente para o preenchimento dos questionários. Assim sendo, enquanto fazíamos a apresentação do conteúdo a ser abordado naquele módulo e interagíamos com o grupo, com perguntas sobre o que conheciam da modalidade, quais as diferenças entre o basquete convencional e o basquete em cadeira de rodas, os professores que aceitaram participar da pesquisa respondiam o questionário e o entregavam na sequência; outros optavam por entregá-lo no final do módulo.

A partir das informações obtidas por meio dos questionários nos foi possível elaborar uma listagem dos professores que poderiam fazer parte da segunda etapa de nossa pesquisa. Considerando que os dados identificados nos questionários envolviam as concepções dos professores, dentre eles os professores da nossa amostra, sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e a prática do esporte escolar, neste momento apresentaremos, brevemente, alguns comentários sobre as respostas dos professores que julgamos pertinentes por estarem relacionadas com as informações obtidas nas entrevistas.

No que se refere aos dados pessoais identificamos que 54 eram do sexo masculino e 45 do sexo feminino, com idade média de 35 anos e com tempo de atuação na área de 12,6 anos em média. Essas informações indicam que muitos professores estavam atuando na área havia mais de dez anos e que iniciaram a sua prática docente no período em que os alunos com deficiência

estavam ingressando no ensino regular. Ao mesmo tempo era um momento em que os cursos de licenciatura começavam a lançar no mercado de trabalho profissionais com informações ministradas por disciplinas como educação física adaptada, sobre pessoas com deficiências.

Quando indagados, na questão 9, sobre se se consideram aptos a atender uma turma inclusiva, 58 professores responderam que sim e 40 responderam que não¹¹.

Para aqueles que responderam não estar aptos, as justificativas atribuídas a tal aspecto foram as seguintes: para 34 professores o problema está na falta de qualificação profissional, 11 alegaram falta de estrutura da escola e 5 mencionaram o número excessivo de alunos por turma¹².

Na nossa concepção, quando nos reportamos a qualificação profissional não devemos desconsiderar que esta é o resultado de diversas experiências, entre elas: as vividas no seu grupo social; as práticas oportunizadas, ou não, durante o período de formação inicial; as vivências que se constituíram no decorrer da sua atuação profissional. Diante do fato de que tais experiências podem se fundir orientando as atitudes favoráveis ou não no atendimento de alunos com deficiência, não é possível afirmarmos quais delas foram decisivas nas respostas dadas pelos professores.

Ao realizar uma pesquisa sobre, entre outras categorias, o nível de percepção de competência de professores de educação física no atendimento de alunos com deficiência, Palla e Mauerberg-deCastro (2004, p. 32) em suas considerações destacaram:

Na escola e demais contextos de ensino, os professores que nunca tiveram contato com alunos com deficiência exibem tipicamente atitudes de repulsa. O desconhecimento gera o medo e ignorância e, conseqüentemente, acaba reprimindo as iniciativas de aceitação das diferenças e da diversidade.

O conteúdo dessa citação explicita que à medida que um número maior de alunos com deficiência passa a frequentar a escola os professores se

¹¹ Na questão 9 houve uma abstenção.

¹² Mesmo havendo no questionário a orientação para apresentar apenas um motivo, alguns professores elegeram dois ou três deles, razão pela qual encontramos um número de justificativa superior (50) ao número de professores que responderam não estar aptos (40).

familiarizarão com as limitações que eles apresentam, consolidando a sua formação no desenvolvimento de uma educação física inclusiva.

Nas questões envolvendo o esporte escolar para os professores, tal prática volta-se a educação e a aprendizagens que vão além do gesto motor, como cooperação, socialização e respeito à diversidade, o que repercute na prática de um esporte que favorece a inclusão de alunos com diferentes níveis de desempenho.

As intervenções realizadas por esses professores contemplam as concepções de Barroso e Darido (2006, p. 112) sobre a prática do esporte nas aulas de educação física. Para esses autores,

torna-se imprescindível um tratamento pedagógico, que lhe atribua um valor de maior qualidade para os alunos, sempre valorizando e possibilitando a participação de todos nas atividades, independente de níveis de habilidades ou diferenças de constituições físicas, como também propiciando à reflexão, através de um trabalho que evidencie aspectos conceituais das modalidades esportivas, e saber utilizá-las para uma melhora nos comportamentos e atitudes de nossos alunos.

Há uma compreensão por parte de educadores e teóricos da área de que o esporte praticado na escola é importante na formação do aluno, ideia com a qual concordamos. Diante das mudanças sociais que nos impelem a atitudes de respeito e valorização da diversidade, além das mudanças ocorridas na educação física, que repercutem na formação de um profissional sensível no atendimento das diferenças, o esporte escolar tende a ser cada vez menos competitivo e mais educativo.

Paralelamente ao desenvolvimento de um esporte escolar com tendências democráticas, o esporte adaptado torna-se uma prática capaz de auxiliar no processo de inclusão. Como forma de identificar como os professores se posicionam diante dessa possibilidade, o questionário contemplou três questões sobre o esporte adaptado.

Para 94 professores o desenvolvimento do esporte adaptado no ensino regular favoreceria a inclusão de alunos com deficiência. Essa prática, para 78 deles, teria como objetivo favorecer a participação de alunos com ou sem deficiência, proporcionando um salto pedagógico qualitativo no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física, pelo fato de

atender às necessidades do aluno, além de respeitar a diversidade que se apresenta no ensino regular.

Após estes comentários, obtemos uma visão geral do contexto na qual vem se desenvolvendo prática dos professores que fizeram parte da amostra, uma prática que demonstra estar sensível a proposta de uma educação física inclusiva.

O segundo momento do percurso metodológico ocorreu 15 meses após os professores terem participado do projeto Paraolímpicos do Futuro, ou seja, no início do ano letivo de 2009 e foi composto por dois momentos: entrevista e observação de uma aula.

Dos 99 professores que participaram da primeira etapa, optamos por compor uma amostra com 4 professores. O critério foi contemplar 1 professor por região atendida pelo projeto Paraolímpicos do Futuro no estado de Santa Catarina.

Para identificarmos os sujeitos que atendiam aos critérios necessários para compor a amostra, como ser professor de ensino fundamental ou médio e possuir alunos com deficiência em sua turma, enviamos um *e-mail* a todos os professores que responderam ao questionário, convidando-os para participar da continuidade do nosso estudo. Na carta-convite apresentamos o critério necessário na qual a nossa amostra deveria se encaixar, ministrar aulas no ensino regular em turmas do ensino fundamental e médio que tivessem alunos com deficiência, em seguida a descrição dos procedimentos de observação de uma aula seguida de uma entrevista. Com base nos retornos recebidos os 4 professores foram selecionados aleatoriamente.

Por meio de contatos telefônicos foi feito o agendamento da observação da aula e entrevista. Como não obtivemos retorno de nenhum professor que tivesse participado do projeto Paraolímpicos do Futuro na cidade de Chapecó, trabalhamos com 1 professor que esteve no encontro oferecido em Jaraguá do Sul, 2 que participaram em São José e 1 que acompanhou o encontro oferecido em Rio do Sul. Vale mencionar que os professores não necessariamente residiam em tais municípios, pois os professores que moravam e/ou ministravam aulas em municípios próximos as cidades que sediavam os seminários foram convidados a participar.

Para resguardar os direitos dos participantes, todos foram previamente comunicados sobre os propósitos da pesquisa e só participaram dela após anuência do conteúdo do termo de “consentimento livre e esclarecido” (anexo 06). As diretoras das escolas assinaram uma declaração autorizando a realização da pesquisa conforme termos que regem a declaração (anexo 07).

Assim, com o consentimento dos 4 professores e das 4 diretoras, realizamos as visitas nas escolas, iniciando com a observação da aula que ocorreram entre os meses de março, abril e maio.

Ao chegarmos à escola procurávamos pela diretora ou coordenadora para nos apresentarmos, prestar informações sobre a pesquisa e colher a assinatura na declaração de consentimento. Em seguida éramos conduzidos ao professor para assim assistirmos sua aula. Nas quatro escolas nos foi autorizado pela direção o registro de imagens (vídeo gravação) que foram efetuados pela pesquisadora. Em tais registros nos posicionávamo-nos na lateral da quadra, onde pudéssemos ter uma boa visão sem necessitar deslocamentos, a fim de não interferir na naturalidade dos alunos durante a aula.

Somente um professor nos apresentou para seus alunos antes da aula iniciar, nos demais isto não ocorreu. Entretanto, podemos dizer que a nossa presença, mesmo não passando despercebida, não provocou alterações no desenvolvimento das atividades, fato abordado pelos professores ao término da aula. Após os registros das imagens realizávamos as anotações em diário de campo, com atenção dirigida na participação do aluno com deficiência nas atividades e na sua interação com os demais.

Justificamos a importância da filmagem neste estudo por permitir que uma imagem seja examinada várias vezes e que se identifique o que não foi possível durante as aulas, até mesmo revelando-se fatos que só seriam observados ao se assistir à gravação diversas vezes. Esse exercício permite uma melhor reflexão e contextualização do que foi filmado com o tema investigado.

Na sequência, após as observações, como etapa final da coleta de dados foram realizadas as entrevistas, isto nos possibilitou resgatar as informações junto ao questionário respondido pelo professor, como também

abordar alguns momentos da aula que recém havíamos observado. Deste modo a entrevista foi semiestruturadas, com seis questões norteadoras:

- 1) Como o professor compreende o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física?
- 2) Como ele desenvolve uma aula visando atender à diversidade presente na turma?
- 3) Qual é o envolvimento da escola e do corpo docente no desenvolvimento da educação inclusiva?
- 4) Como trabalhar os conteúdos da educação física, entre eles o esporte, sem torná-lo excludente ou seletivo?
- 5) No que o Projeto Paraolímpicos do Futuro parece ter contribuído para tornar os professores mais aptos no processo de inclusão?
- 6) A utilização de esportes adaptados minimizou ou não os conflitos que normalmente surgem no decorrer das atividades, no que concerne à participação de alunos com deficiência nas aulas de educação física?

A partir destas questões outras foram realizadas tornando possível a obtenção das informações necessárias ao nosso estudo. As entrevistas ocorreram em espaços definidos pelos professores conforme disponibilidade no horário em que as entrevistas ocorreram. Durante as entrevistas que tiveram uma duração entre 30 e 45 minutos somente a pesquisadora e o professor entrevistado permaneciam no local.

O uso de gravador nos foi autorizado nas quatro entrevistas sendo o uso deste recurso indicado nessa técnica de coleta de dados para que se possa ampliar a quantidade de registros (GIL, 2002) e de elementos de comunicação, como pausas de reflexão, dúvidas ou entonação de voz, aprimorando a compreensão da narrativa.

Com base na coleta de dados foi feita a triangulação deles, relacionando as informações obtidas pelos questionários, entrevistas e os registros das observações das aulas (imagens e anotações de diário de campo). Sobre o uso da triangulação de dados, Triviños (1987, p. 138) comenta:

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte do princípio que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social.

Feitos os esclarecimentos a respeito da metodologia utilizada neste estudo vamos focar nossa discussão nos significados que envolvem a ação dos professores.

CAPÍTULO 4

Buscando significados produzidos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência

“Educar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.”(FREIRE, 1996)

A seguir realizaremos a análise dos dados colhidos junto aos professores, partindo do entendimento de que estamos diante de um fenômeno complexo, multifacetado e composto por diversos mecanismos sociais que juntos mobilizam-se na busca de uma re-significação de valores, conceitos e atitudes não apenas para com o sujeito que possui deficiência, mas para com a sociedade como um todo. Onde ao aceitar os desafios rumo a uma inclusão social prega-se atitudes de *“não exclusão”* e *“sim diversidade”* nos diferentes espaços onde se constroem e se estabelecem as relações interpessoais, dentre eles a escola.

Salientamos que na análise os nomes utilizados, tanto dos professores como dos alunos são fictícios. Assim temos: professor Marcos- escola municipal, atende o aluno Léo que possui deficiência física; professor Vitor- escola estadual, atende o aluno Carlos que possui deficiência física; professora Rita- escola municipal, atende o aluno Pedro que possui paralisia cerebral; professor Davi- escola estadual, atende o aluno Felipe que é cego.

Vale mencionar que o fato de as escolas envolvidas serem 2 estaduais e 2 municipais ocorreu sem que houvesse nenhuma intencionalidade por parte da pesquisadora. Entretanto trata-se de uma situação previsível, considerando que o projeto Paraolímpicos do Futuro realizou parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Esporte na cessão de pessoal e apoio administrativo. Outra situação que chamou nossa atenção foi que todas as observações ocorreram em turmas de 5.^a série. Mesmo entre os professores que retornaram o pedido para participar da segunda etapa da pesquisa, nenhum informou dar aulas para alunos no ensino médio, os professores que se disponibilizaram a participar da segunda etapa da pesquisa declaram possuir apenas alunos com deficiência matriculados entre 1.^a e a 4.^a série.

Antes de iniciarmos nossa análise, faremos uma breve apresentação dos professores e das escolas que participaram da pesquisa. O número que

caracteriza a escola indica a sequência em que foram efetuadas as visitas. Tencionamos nesse momento destacar algumas informações iniciais que julgamos pertinentes na identificação sobre como os sujeitos de nossa pesquisa se posicionam diante de turmas inclusivas, ou que possuem alunos com deficiência, e quais sentimentos permeiam as suas práticas docentes. Pois como já abordamos anteriormente, o professor além de possuir conhecimento técnico há que estar sensível e receptível a inclusão, emergindo assim o “*sujeito professor*”, sujeito este que orienta as suas ações docentes a partir das experiências pessoais e profissionais adquiridas junto ao meio.

4.1 Apresentação dos professores e os seus espaços de atuação

Prof. Marcos / Escola 1 – o professor Marcos graduou-se em educação física em 1999, tem 32 anos e há 12 anos trabalha na área. Durante a sua graduação atuou em um projeto de extensão voltado à prática de esporte para pessoas com deficiência. Não realizou nenhum curso de capacitação durante esses anos, exceto o Parolímpicos do Futuro, de que participou quando realizado em São José.

Marcos reconhece-se como um professor que se sente desafiado a trabalhar com alunos com deficiência, entretanto há uma seleção quanto ao tipo de deficiência que se sente apto a atender. A fala de Marcos, a seguir, revela um sentimento que pode ser vivenciado por outros professores quando deparam com um aluno com deficiência no ensino regular.

Prof. Marcos: [...] porque tem pessoas que quando chegam e veem o aluno que tem deficiência, ele meio que quebra... o que eu vou fazer?... então isso já aconteceu comigo, esse menino autista, da outra sala, eu confesso pra ti, quando foi pra pegar a turma, escolher as aulas, eu escolhi a turma do deficiente físico que era o Léo, eu fugi do autismo. Peguei um livro de uma colega minha que fazia pedagogia, dessa grossura [gesto com as mãos], só falando sobre tipos de autismo e tal, mas mesmo assim eu não li todo, e fugi para o deficiente físico, eu tinha mais experiência. Então esse medo que eu tive, mesmo tendo um pouco de experiência com a pessoa deficiente, imagine aquele que não teve contato nenhum.

Na ocasião da pesquisa Marcos ministrava aula em uma escola localizada em São José, município da grande Florianópolis, onde realizamos nossa investigação. A escola municipal está situada em um bairro distante da região central, é pequena e não possui quadra coberta. Atende de 1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a série e tem um total de 316 alunos, dos quais 3 possuem deficiência. Léo é um deles.

Léo estuda na 5.^a série e possui distrofia muscular de Duchenne¹³.

No dia em que nos encontramos com essa turma, no fim do mês de março, 18 alunos estavam presentes, porém estão matriculados 23 alunos na 5.^a série do período vespertino.

Prof. Vitor / Escola 2 : o professor Vitor graduou-se em 1983, possui 48 anos e há 25 anos atua como professor de educação física. Há aproximadamente 10 anos, quando trabalhava na APAE, participou de um curso de capacitação em São Francisco do Sul para atuar com pessoas com deficiência, e o segundo curso do qual participou foi em São José, o Paraolímpicos do Futuro.

Para esse professor, em função da experiência que adquiriu quando trabalhou na APAE, o mais difícil não é atender o aluno com deficiência, independentemente do tipo de deficiência que este possui; o difícil para ele é oportunizar atividades que sejam inclusivas, em que alunos com e sem deficiência compartilhem o mesmo espaço e a mesma atividade.

Vitor demonstra estar sensível e disponível no atendimento de alunos com deficiência. Porém sua fala revela que isso não é o suficiente para promover a inclusão, gerando em determinados momentos sentimentos de frustração e insegurança.

Prof. Vitor: É convivendo com as dificuldades, como as que eu vivi na APAE, que a gente aprende a fazer algo, mas é preciso gostar também da inclusão, aí você vê com outros olhos. Mas eu tenho muita dificuldade para conciliar os dois [alunos com deficiência e alunos sem deficiência].

¹³ Segundo Fonseca, Machado e Ferraz (2007, p. 109), “a distrofia muscular de Duchenne (DMD) é um distúrbio genético ligado ao cromossomo X, que afeta principalmente crianças do sexo masculino. Caracteriza-se pela degeneração progressiva e irreversível da musculatura esquelética, levando a uma fraqueza muscular generalizada, com aumento da morbidade e perda da qualidade de vida, sendo as complicações respiratórias, com a degeneração do músculo diafragma, as principais causas de morte”.

A escola em que Vitor leciona fica em um pequeno município localizado na região norte do estado e atende um total de 1.049 alunos, distribuídos entre a 3.^a série do ensino fundamental e o 3.^o ano do ensino médio. No ano de 2009 tinha 5 alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental. A escola é ampla e com algumas rampas de acesso ao pátio, oferecendo assim acessibilidade a outros espaços como refeitório e quadra, a qual é coberta e possui uma arquibancada.

Vitor atende na 5.^a série o aluno Carlos, com 11 anos de idade, que possui distrofia muscular de Duchenne. O aluno faz uso de cadeira de rodas e por ocasião da nossa visita estava usando uma tipoia no braço. No decorrer da aula, o professor aproximou-se e comentou que Carlos estava usando a tipoia porque em uma brincadeira com os colegas, ao descer as rampas que ficam no pátio, ele perdeu o equilíbrio e caiu da cadeira, lesionando o ombro. Nessa turma há 36 alunos, e pude observá-los em uma aula no início do mês de abril.

Profa. Rita / Escola 3: a professora Rita tem 49 anos, graduou-se em educação física em 1999 e há 15 anos atua como professora. Rita, que participou do curso Paraolímpicos do Futuro em Jaraguá do Sul, durante a entrevista fez depoimentos que reforçam o quanto as experiências vividas e elaboradas socialmente, na sua vida escolar e profissional, estão presentes nas suas intervenções. Durante a entrevista ela comentou:

Profa. Rita: Quando eu comecei a ser professora, que eu vi as crianças, não sabia exatamente o que fazer, mas eu sempre tentei incluir o máximo meus alunos em todas as atividades, porque eu senti na pele o que era ser rejeitada, porque quando criança eu fui uma deficiente física. [...] eu não sabia por que as pessoas não queriam brincar comigo, correr comigo, eu não entendi aquilo, achava que era porque eu era pobre ou feia, eu não me via como uma deficiente. Isto só aconteceu quando eu tinha doze anos.

Rita possui sequela de poliomielite e usa uma órtese especial para minimizar os efeitos de um encurtamento em uma das pernas, que causa um resultado positivo, pois sua limitação fica quase imperceptível.

A professora nos recebeu na escola em que atende o aluno Pedro, que tem paralisia cerebral. A escola fica em uma cidade na região norte do estado e

está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. O prédio é antigo e não oferece muita acessibilidade, pois para que Pedro tenha acesso ao ginásio ele precisa utilizar um caminho diferente dos demais, já que o principal tem escadas. O ginásio é amplo, com dois espaços distintos para práticas de atividade física. A escola atende 500 alunos, do jardim ao ensino fundamental, e desse total 6 alunos possuem deficiência.

Pedro estuda na 5.^a série e tem 12 anos. Nessa turma há um total de 33 alunos. Em função do comprometimento motor que apresenta, o aluno utiliza cadeira de rodas para sua locomoção, porém precisa que alguém o auxilie a empurrar a cadeira, função que normalmente fica a cargo da professora auxiliar que acompanha Pedro em suas atividades na sala de aula.

Prof. Davi / Escola 4: tivemos a oportunidade de conhecer o professor Davi em uma pequena cidade localizada no planalto central do estado. Ele atua na área há 28 anos, está com 48 anos e comentou que o único curso voltado à inclusão do qual participou foi o Paraolímpicos do Futuro, quando foi oferecido em Rio do Sul.

Na entrevista realizada com o professor, quando ele se referia ao atendimento de alunos com deficiência foi comum empregar expressões como: “é muito difícil!”, “nós não fomos preparados para isso!”. Todavia foi possível identificar, tanto por meio das observações na aula como no decorrer da entrevista, que há no professor um desejo de intervir com mais qualidade nas aulas para alunos com deficiência.

Davi trabalha em uma escola pequena, que não demonstrou apresentar barreira arquitetônica, com rampas de acesso a espaços internos quando necessário. A escola possui 735 alunos, dos quais 6 possuem deficiência; 3 deles são atendidos pelo professor na turma de 5.^a série no período vespertino, que possui 22 alunos. É uma turma bem heterogênea, como o professor mesmo destaca na entrevista. Os alunos com deficiência são Felipe, com 11 anos, que tem deficiência visual congênita; André, com 11 anos, e Isabele, com 13 anos, ambos com síndrome de Down.

Para o professor, os alunos com síndrome de Down não necessitam de tratamento especial ou diferenciado, são atendidos da mesma maneira que os demais. A dificuldade maior para ele está em atender às necessidades e

características do aluno Felipe, pelo fato de ser cego congênito e apresentar um atraso motor significativo. Felipe também tem estereotipia, caracterizada por movimentos de balanço do tronco para frente e para trás e agitação das mãos. Quando estes aparecem, o professor Davi chama a atenção de Felipe, que pára com o movimento.

Após esta apresentação podemos dizer que as experiências vividas por estes professores, mesmo que estas tenham ocorrido em tempos e espaços diferentes, os conduziram a um desejo em comum, ou seja, oportunizar a participação de alunos com deficiência nas aulas de educação física sem ignorar, entretanto, que isto evidenciaria as suas limitações e dificuldades em lidar com as diferenças. A fala dos professores revela que a inclusão nas aulas de educação física está ocorrendo, de modo lento, porém, dentro das realidades com as quais estes professores convivem.

Tendo apresentado os sujeitos e os espaços envolvidos em nossa pesquisa, passaremos a expor as análises desenvolvidas.

4.2 Analisando os eixos temáticos

Levando em consideração que o nosso estudo é composto por quatro eixos temáticos, realizaremos a análise com base nos dados colhidos no questionário, na observação e na entrevista que contemplam as informações pertinentes a esses eixos.

4.2.1 A formação inicial e continuada no atendimento de uma educação física inclusiva

As informações relacionadas a essa temática buscam associar o processo de formação com as condições de atendimento e desenvolvimento de competências necessárias aos professores para que possam trabalhar voltados para uma educação física inclusiva.

No que se refere à formação inicial, dois professores se graduaram sem que tivessem nenhuma informação ou preparação voltada ao atendimento de alunos com deficiência no ensino regular: Davi e Vitor. O fato de eles terem se formado com base em um currículo tecnicista, pautado em uma visão de ensino hegemônico – todos são iguais, portanto devem praticar as mesmas atividades –, marcou a formação e o modo de conduzirem suas intervenções.

O professor Davi, segundo o seu planejamento, estava desenvolvendo aulas de tênis, porém, como o ginásio naquele dia estava ocupado, ele organizou a aula de modo que pudesse trabalhar atividades motoras com Felipe.

Na aula que observamos a turma foi dividida em três grupos: um ficou na sala de aula jogando xadrez, outro foi para o pátio também para jogar xadrez e outro grupo, formado por quatro alunos, entre eles Felipe, fazendo uso de uma bengala, se dirigiram para o ginásio.

A divisão de grupos é algo que normalmente ocorre nas aulas do professor, pois para ele não tem como trabalhar com Felipe e os demais alunos, já que as necessidades dele são bem diferentes, e em um grupo menor Davi consegue atendê-lo melhor.

Pudemos observar que Felipe possui, além da deficiência visual, um atraso significativo no desenvolvimento psicomotor. Por exemplo, a sua marcha ocorre, a não ser quando lhe é chamada a atenção, com sobrepassos, ou seja, o seu andar não se caracteriza por movimentos cíclicos contínuos, pois não há movimento alternado entre as pernas – quando se desloca, apenas uma perna fica à frente; a perna de trás é arrastada pelo movimento de sobrepasso.

No ginásio, em um espaço no final da quadra, nós nos posicionamos com o grupo e percebemos que Felipe se sente muito à vontade ao interagir com os colegas. O professor realizou atividades com corda e bola com guizo, voltados a deslocamento corporal e orientação espacial.

O que nos chamou a atenção nesse momento foi o fato de o professor não saber orientar com pistas verbais os movimentos que gostaria que Felipe realizasse. Em nenhum momento ele explicou para Felipe passo a passo o que iria acontecer, ou o orientou a tocar o solo e sentir a corda, ou a se localizar no espaço onde se situava para saber a que distância estava da parede, do gol, enfim, para conseguir por meio de informações táteis as noções que ele não

pode obter visualmente e assim se sentir seguro, para aos poucos construir uma percepção do seu corpo no espaço.

Após 30 minutos no ginásio nos dirigimos para o pátio, onde Felipe foi jogar xadrez com os demais.

Podemos dizer que a forma como o professor conduziu a atividade, sem que houvesse mais pistas ou orientações verbais, ou mesmo o toque sobre o corpo do professor em movimento, para que o aluno pudesse construir uma imagem mental, reflete o modo como se conduziu, e ainda se conduz, o ensino nas aulas de educação física na aprendizagem dos esportes: o modelo como referência. Normalmente o professor ou um aluno com mais habilidade realiza o movimento – modelo- e os alunos deverão repetir.

Não estamos tecendo críticas negativas em relação a este método de ensino, afinal muitas das nossas aprendizagens partem inicialmente de um modelo para depois tenhamos condições de agir com autonomia. Entretanto, quando falamos de educação inclusiva, e especificamente alunos com cegueira, as estratégias de ensino devem ser ampliadas, e assim consigamos atender as especificidades dos alunos.

Ao obtermos informações sobre o processo de formação do professor, identificamos que ele não teve orientação alguma sobre como trabalhar com pessoas com deficiência, exceto o curso oferecido pelo projeto Paraolímpicos do Futuro.

Prof. Davi: A faculdade que frequentei preparava mais técnicos do que professores, mesmo sendo um curso de licenciatura. Em todas as disciplinas práticas tínhamos que demonstrar habilidade de atleta, saber perfeitamente jogar, o objetivo não era saber ensinar.

Soma-se a isso o fato de que, ao longo da sua atuação profissional, Davi não participou de nenhum curso que pudesse auxiliá-lo nesse processo, independentemente de ter ou não algum aluno com deficiência em sua turma. Pode-se dizer que a sua formação continuada, no atendimento dessa clientela, se deu por meio de experiências prática vividas no dia-a-dia.

O professor Davi, ao se referir a Felipe, comenta em tom de desabafo:

Prof. Davi: *Não sei como atender um aluno cego, as dificuldades são maiores. Não sei muitas vezes o que fazer e como fazer, ele não consegue fazer as mesmas coisas que os outros fazem, é muito diferente. Sorte que tem a professora 2 junto [professora auxiliar que acompanha o Felipe em sala de aula], pois ele exige a atenção total de uma pessoa. É ruim não saber como fazer mais por ele, a gente não foi preparado para isso, tem situações que a gente não sabe como agir.*

Diante dessa fala, e cientes da importância de uma preparação do professor de educação física no atendimento de alunos com deficiência no ensino regular, ficamos com a reflexão de que não há como a educação física avançar de modo efetivo rumo à inclusão se não houver uma oportunidade de esse e outros professores, que vivem os mesmos conflitos, conhecerem a inclusão e os princípios que a norteiam, sendo um deles a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao processo de construção de conhecimento do professor, a prática é reconhecida como um conhecimento que pode ser elaborado e (re)elaborado em conjunto, entre professor e aluno. O que está sendo somado ao conhecimento produzido entre professor e aluno é o desejo que cada professor tem em atender às necessidades de seus alunos. Nesse sentido, Davi e Vitor demonstram esse desejo de auxiliar seus alunos, viabilizando, assim, espaços inclusivos.

Isso fica visível quando passamos a analisar os vídeos das aulas ministradas por Vitor e Davi. Por meio das imagens identificamos que os professores, mesmo sem apresentarem um conhecimento teórico sobre como trabalhar com os alunos, desenvolvem atividades práticas para estimular o desenvolvimento destes.

Na aula dos dois professores o xadrez foi uma atividade em comum e, segundo o relato de ambos, os alunos – tanto Carlos, que tem síndrome de Duchenne, como Felipe, que é cego¹⁴ – se interessam muito por essa prática e a realizam com tranquilidade. Isso faz com que os outros alunos se sintam à

¹⁴ O xadrez para pessoas cegas segue as mesmas características que o xadrez convencional. Entretanto, as peças e o tabuleiro passam por algumas alterações para que o jogador possa se orientar pelo tato. Um enxadrista cego deve ter mentalmente registrado tanto as posições das suas peças como as do seu adversário. Todas as peças são encaixadas no tabuleiro, as casas pretas são ligeiramente elevadas para facilitar na orientação, assim como as peças pretas possuem uma ponta de metal que as diferencia das peças brancas. O jogador poderá tocar livremente as peças que estão encaixadas sem mudá-las de posição, para orientar-se na jogada que deseja fazer. Para maiores informações consultar o site www.cbdc.org.br

vontade para jogar com eles, pois as limitações não ficam em evidência; já o contrário poderia desestimular a participação dos demais.

Na nossa percepção os conflitos que surgem nessa prática são decorrentes do desconhecimento dos professores sobre o que é inclusão e como desenvolvê-la no ensino regular. Os dois professores compartilham do mesmo conflito, pois buscam atender seus alunos com deficiência segundo a proposta de educação hegemônica, afinal foi assim que eles conduziram a sua formação, tanto inicial quanto continuada, durante todos esses anos. Esse engessamento no modo de conduzir o ensino gera a sensação de não saber o que fazer.

Pensar em uma prática baseada em um currículo flexível ou em um projeto pedagógico que possua atividades adequadas no atendimento das diferenças auxiliaria na diminuição dos conflitos que permeiam o dia-a-dia desses professores.

Essa situação pode ocorrer mesmo quando o professor tem alguma experiência no atendimento de pessoas com deficiência, como é o caso do professor Vitor, que trabalhou dois anos em uma APAE no estado de Santa Catarina. Quando o professor transfere para sua prática a experiência adquirida com alunos com deficiências como mental, múltipla ou autismo, percebe que esse conhecimento pouco auxilia quando a proposta é a inclusão de alunos com e sem deficiência em um mesmo espaço participando da aula de educação física.

Segundo o professor Vitor, essa é uma das suas maiores dificuldades.

Prof. Vitor: É difícil trabalhar atividades onde eu consigo colocar o Carlos junto com os demais, participando de forma ativa, onde eles estejam interagindo. Eu tenho muita dificuldade para conseguir conciliar atividade para todos. A gente vai esbarrando [pausa], então vai trabalhando as atividades e vai vendo as respostas que eles vão dando para você. Assim você vai construindo a aula e sempre analisando onde eles podem ir, onde se encaixam, às vezes faz coisas que não deve, que o aluno não tem como fazer.

A aula do professor Vitor foi livre, em que os alunos poderiam optar por jogar futebol, vôlei ou xadrez; esta última é a atividade preferida de Carlos.

Durante a aula os alunos se revezam conforme seu interesse nessa ou naquela atividade. Nenhum outro aluno tinha demonstrado interesse pelo xadrez, e o professor ficou jogando com Carlos; após alguns minutos alguns se aproximaram, algumas duplas foram formadas e o professor passou a acompanhar os demais alunos.

Ao término da aula ele reuniu todos na arquibancada e desenvolveu a brincadeira “morto-vivo”. À medida que os alunos iam sendo eliminados o professor pedia que aguardassem ao lado e ajudassem a olhar os movimentos dos que estavam no jogo.

O aluno Carlos, como faz uso de cadeira de rodas, adaptou a brincadeira de modo que pudesse participar. Como no comando “morto” o aluno deve agachar e no “vivo” ficar em pé, Carlos no comando “morto” inclinava a cabeça para o lado e, no “vivo”, levantava a cabeça.

O professor Vitor comentou que para ele o mais importante é que Carlos participe das atividades para as quais tem condições, não importa como. Mas acrescenta que para ele o conflito está em como orientar suas aulas de modo que não haja preferência por esse ou aquele aluno na seleção das atividades.

Prof. Vitor: Na terça-feira eu tinha só a quadrinha de fora, porque tinha outra professora onde ela usa a parte interna coberta e eu uso a descoberta, mas chove, aí eu vou trabalhar o xadrez com eles. O Carlos está na frente, sabe mais que os outros, os outros não têm nem o básico e ele não quer jogar dominó... Nós temos que respeitar o querer dele?... E os outros que querem jogar futebol ou vôlei?... Então naquele dia eles ficam bem, pois chove, todos vamos jogar xadrez ou dominó. Mas e quando não chove? O Carlos só quer xadrez, os outros não. [pausa] A inclusão é os outros fazerem o que o Carlos quer?, jogar xadrez?, vai todo mundo jogar xadrez, mas... [pausa] Estou tirando o direito deles de fazer lá na quadra [pausa]. Conseguem me entender? Só porque ele é cadeirante, então os outros não vão poder jogar futebol e fazer outras atividades, porque o Carlos não acompanha. Deixar de passar futebol e vôlei, eu tenho essa dificuldade. Tem momentos que parece que não há inclusão na minha aula. O Carlos está lá comigo jogando xadrez e os outros jogando futebol, então estão juntos, está interagindo de outra forma, olhando o barulho, o movimento, sentindo o agito.

O professor explicita na sua fala um dilema que é vivido por outros professores que estão sensíveis e disponíveis para atender alunos com

deficiência; como acolher a diversidade sem prejudicar a qualidade da aula?. Este conflito pode ser o resultado de uma dificuldade em compreender o que é inclusão escolar, bem como ela ocorre. Fortalecendo, conseqüentemente, o sentimento de não saber trabalhar de forma inclusiva, mesmo tendo conhecimento ou experiência com pessoas com deficiência, como é caso do professor Vitor.

Uma possibilidade para minimizar o conflito vivido pelo professor seria apresentar para o aluno Carlos outras atividades que ele, enquanto cadeirante, tivesse condições de realizar, exercitando o raciocínio lógico como ele o faz jogando o xadrez. Um sugestão seria a bocha adaptada. A prática da bocha na escola pode estimular dentre outros aspectos os movimentos de membro superior que o aluno tem preservado sem exigir esforços demasiados, além de permitir a participação de outros alunos, pois poderá ser jogado individualmente e em duplas.

Vale mencionar que a flexibilidade ou adaptação curricular, indispensáveis conforme o nível de comprometimento do aluno, possibilita que o professor em determinados momentos atenda o grupo como um todo e em outros o aluno de modo individual. O mais importante é que as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem ofereçam ao aluno a oportunidade dele se perceber na individualidade e no grupo, permitindo-o a identificar as suas habilidades em diferentes situações.

Avançando em nossa discussão contamos em nossa pesquisa com dois professores, Marcos e Rita, que durante a graduação receberam informações sobre como trabalhar com a clientela que possui deficiência, por meio da disciplina educação física adaptada. Diante desse fato podemos prever que, para ambos, os conflitos, as dúvidas, as dificuldades são menores, quando comparados com os vividos pelos professores Vitor e Davi.

Quando questionado sobre a sua formação inicial, o professor Marcos declarou:

Prof. Marcos: ... bem tecnicista, visando à parte competitiva. Na época era praticado muitos eventos esportivos, este era o foco do ensino. Pois como era uma visão mais tecnicista era mesmo na técnica para se ganhar, mesmo sendo na escola. Foi assim minha formação acadêmica.

Quando perguntamos sobre como foi desenvolvida a disciplina educação física adaptada, ele comenta:

Prof. Marcos: A disciplina foi muito mais teórica e com pouca visão na parte prática, ajudou para abrir mais a cabeça para buscar material sobre este conteúdo, foi uma abordagem teórica geral. São coisas que a gente vê por cima, vai aprender mesmo na prática. A disciplina ajuda mostrando a importância da socialização, da integração, tentando focar este lado.

Para o professor, o que acrescentou na sua formação foi a experiência adquirida durante o período de graduação, quando participou de um projeto de extensão que atendia pessoas com deficiência na prática do esporte.

Ao assumir-se como um profissional que se constituiu professor segundo um modelo tecnicista, isso entre o período de 1995 e 1999, o professor indica que as mudanças a partir da reestruturação curricular dos cursos de educação física inicialmente ficaram restritas ao plano teórico. Ou seja, a proposta era não mais desenvolver uma formação baseada no tecnicismo, mas isso na prática ainda não era possível.

Uma justificativa para tal situação seria que os professores formadores, mesmo sendo orientados a conduzir a preparação dos futuros professores a uma educação física voltada mais para a educação e menos para a competição, não conseguiram superar, nos primeiros anos, o modelo tecnicista que orientou não somente a formação inicial destes, como a atuação profissional dos professores formadores.

Diante da realidade de ministrar aulas para alunos com deficiência, perguntamos como ele se sentiu quando soube que teria em sua turma, pela primeira vez, um aluno com deficiência.

Prof. Marcos: Pra mim foi normal, não me senti muito mal pra dar aula, porque já tinha trabalhado com o basquetebol em cadeira de rodas, tinha tido contato com um pessoal deficiente que praticava basquete¹⁵. [...] Se não tivesse tido contato, [pausa] acho que eu me desesperaria, porque a gente não tem base prática pra trabalhar, não

¹⁵ A prática com o basquetebol em cadeira de rodas que o professor Marcos mencionou refere-se à sua participação em um projeto de extensão desenvolvido pela instituição onde cursou a graduação. O projeto voltava-se à prática do esporte para pessoas com deficiência, em que os alunos que atendiam os participantes com deficiência, sob a coordenação de um ou mais professores, eram bolsistas ou estagiários.

só nessa disciplina, mas boa parte do curso de educação física. Você vai aprender mesmo na prática com alguns erros, com alguns acertos, olhando um autor aqui, outro ali, que é muita coisa.

A resposta do professor nos remete a refletir, num primeiro momento, sobre o processo de formação inicial em que há uma valorização do saber teórico em detrimento das experiências práticas nos campos de atuação. A fala demonstra que, mesmo após a reestruturação dos currículos, há uma fragilidade na preparação do profissional no atendimento da heterogeneidade que se apresenta no ensino regular a partir do paradigma da educação inclusiva.

Num segundo momento, refletimos sobre o processo de formação continuada, pois para o professor a prática acaba sendo um dos métodos mais eficazes para compreender e realizar o atendimento de alunos com deficiência no ensino regular; nas palavras dele, “[...] você vai aprender mesmo na prática [...]”. O exercício da prática exige que o professor exercite outras competências que se complementaram ao conhecimento teórico, e quanto mais próximo estas práticas estiverem da realidade, mais úteis elas se tornarão nas intervenções do professor. O fato de o professor ter trabalhado com pessoas com deficiência o auxiliou a ter mais tranquilidade e disponibilidade no atendimento de seus alunos.

A aula ministrada pelo professor Marcos foi de iniciação ao toque no voleibol. O aluno Léo participou de todos os momentos, realizando os movimentos solicitados pelo professor, mesmo que em alguns, em função da limitação, a sua capacidade de execução fosse mínima.

Aproveitamos para descrever aqui alguns momentos da aula que contaram com a participação de Léo, o qual, por apresentar significativa redução na força muscular, não consegue tocar sua cadeira em velocidade. Como a primeira brincadeira foi pega-pega, ele contou com a ajuda de um aluno que empurrou sua cadeira durante toda a atividade. Em determinado momento Léo foi pego e passou a ser o pegador, empenhando-se em capturar um aluno com a ajuda do guia.

Na continuidade o professor pediu aos alunos que se aproximassem dele para realizar alguns alongamentos. Léo foi retirado da cadeira pelo professor, que o auxiliou, alongando suas pernas e seus braços. Em seguida

Léo retornou para a cadeira. O professor explicou o conteúdo da aula – iniciação ao toque no voleibol –, distribuiu as bolas e solicitou aos alunos que formassem quatro grupos. Nesse momento outro aluno passou a acompanhar Léo, e ambos trabalharam juntos em dupla até o fim da aula.

Uma situação que chamou a atenção foi o fato de o segundo aluno que acompanhou Léo ter demonstrado muita atenção e sensibilidade perante as dificuldades do colega, interagindo não apenas fisicamente, ao passar ou receber a bola; havia demonstrações de afetividade, com sorrisos e brincadeiras. Léo demonstrava estar se divertindo.

Como o tema da aula foi o fundamento do toque no voleibol, a parte principal ocorreu sem que houvesse nenhuma adaptação para Léo. Ele participou realizando todos os movimentos solicitados pelo professor, mesmo com dificuldade. Durante a execução dos movimentos, o professor Marcos aproximava-se e realizava correções a fim de melhorar a posição dos braços e das mãos para que Léo pudesse conduzir a bola para a direção desejada com mais qualidade.

Como é possível identificar, além de valorizar a participação de Léo nas atividades, o que favorece a sua socialização, o professor conduziu sua aula sem que houvesse alterações significativas nas atividades para o aluno Léo, estimulando assim o que o aluno tem preservado. Para o professor as pequenas adaptações introduzidas nas atividades sugerem que a inclusão está ocorrendo, e segundo o professor normalmente o aluno participa das atividades como os demais. Ou seja, mesmo tendo uma percepção mais crítica sobre o que é inclusão, o professor Marcos conduz a sua aula como se todos apresentassem as mesmas condições na execução dos movimentos. Vale enfatizar que em situações como esta é indispensável que o professor troque, constantemente, informações com o aluno sobre como ele está sentindo, se a atividade lhe atrai ou não, ou mesmo caso encontre dificuldade como ele vislumbra a possibilidade de executá-la.

Este exercício de ouvir o aluno e colher sua opinião num processo de inclusão é importante pois pode-se conduzir as atividades contemplando as características, necessidades e interesses do aluno.

Outro sujeito de nossa pesquisa foi a professora Rita. Tivemos a oportunidade de conhecê-la numa escola de um município que fica no norte do Estado, onde ministra aulas como professora substituta.

A professora concluiu a sua formação inicial em 1999. Segundo ela, o fato de ter tido a disciplina educação física adaptada auxiliou muito na sua formação. As atividades realizadas a estimularam a buscar mais informações, ao ponto de direcionar seu trabalho de conclusão de curso a pessoas com deficiências; posteriormente, na pós-graduação, desenvolveu sua monografia sobre a dança para o deficiente auditivo.

Entretanto definir-se pela área da educação física foi um processo com conflitos, como destacado por ela:

Profa. Rita: Na escola eu detestava educação física, eu não entendia por que eu queria fazer curso de educação física, mas eu fui mesmo assim. Não me arrependi, fui até o fim, foi um tempo de alegria. Acho que por eu sentir na pele, por ser deficiente, que eu desenvolvi esta vocação.

A professora Rita comentou que seu curso a estimulou significativamente a trabalhar com pessoas com deficiência. Após graduar-se ela trabalhou na APAE como estagiária e desenvolveu seu trabalho de pós-graduação em uma associação para deficientes. Quando perguntamos sobre como foi dar aulas para alunos com deficiência logo que se formou, Rita disse que não sentiu dificuldades.

Profa. Rita: Eu trabalho o que eles têm condições de fazer, dou as informações do jeito que eles possam entender. Faço questão que o aluno participe, mas dou o suporte necessário.

O depoimento da professora Rita traz informações até então não observadas nos demais. Acreditamos que um ponto significativo no seu processo de formação foi o fato de ela ser uma pessoa que viveu as dificuldades e preconceitos de uma pessoa com deficiência, e ela usa essa experiência para que seus alunos não sejam tratados como “deficientes”, e sim como diferentes, merecendo, portanto, a oportunidade de participarem de atividades nas quais possam aprender, só que de um jeito diferente.

Porém mesmo após passar por diversas experiências junto a alunos com deficiência a professora não fica imune a viver situações de conflito no atendimento dessa clientela, conforme ela mesma destaca quando fala do aluno Pedro:

Profa. Rita: Ele é um dos casos mais difíceis que eu peguei, de todas as crianças com alguma necessidade especial ele é o caso mais difícil, porque ele tem muito pouco movimento. Ele precisa de uma pessoa pra empurrar pra lá e pra cá. Esses dias eu briguei com ele, porque ele se demonstra muito preguiçoso, busca aquilo, pega aquilo. Eu digo não, faz uma forcinha na roda, você consegue, vai até ali [pausa]. Ele está começando mas ele é bem preguiçoso. Também, fazem tudo pra ele, então não é isso que a gente deseja. O Pedro na educação física, eu o incluo sempre que eu posso, quando eu não posso, e tem um aluno que não quer participar da atividade, jogar futebol, por exemplo, então coloco os dois para brincarem juntos, atividades com bola, ou com arco [pausa]. A gente brinca de um laçar o outro, ou acertar o cone, e vou aumentando a distância. Procuro estimular atividades com as mãos. O Pedro é inteligente, ele entende quando você fala as coisas, ele não demonstra dificuldade cognitiva, é só a deficiência física mesmo.

Vale mencionar que na fala da professora e no seu agir não identificamos as manifestações de conflitos vividos pelos demais, conflitos estes que emergem de uma formação tecnicista. Mesmo ela tendo recebido esse tipo de formação a sua história de vida fez com que ela lançasse mão de experiências que, ao serem resgatadas, lhes permite superar dificuldades com certa tranquilidade.

Tivemos oportunidade de acompanhar a professora Rita quando ela foi buscar os alunos na sala de aula, onde ela nos apresentou para a turma. Nesse momento conhecemos Pedro, que conta com o acompanhamento de uma professora auxiliar, a qual estava lendo um texto enquanto ele digitava em seu computador. Posteriormente a professora Rita comentou que o computador e a cadeira de rodas que ele usa atualmente na escola eram doações do governo do Estado. Segundo Rita, antes de ganhar a cadeira os deslocamentos de Pedro no interior da escola e nas aulas de educação física eram mais difíceis, pois a sua cadeira anterior era muito antiga e pesada.

Em seguida nos dirigimos para a quadra. A aula iniciou-se com o ensaio de uma coreografia de dança *country* que seria apresentada pelos alunos por

ocasião de uma festa promovida pela escola. Diante da proximidade do evento, a professora pediu desculpas por ter de mudar o planejamento da aula para realizar o ensaio, mas dentro de 15 minutos daria continuidade à aula conforme o planejamento.

No ensaio o aluno Pedro estava presente, posicionando-se entre os demais; realizava os movimentos conforme as suas condições. Pedro possui paralisia cerebral, com comprometimento dos membros superiores e inferiores. A fala também é comprometida, porém se dedicarmos uma atenção maior é possível compreendê-lo.

Após o ensaio a professora reuniu os alunos e explicou o conteúdo seguinte da aula. Como a modalidade programada no planejamento era handebol, a aula tinha como objetivo a iniciação a esse esporte. Rita dividiu os alunos em dois grupos. Definiu quem seriam os goleiros, e um deles era Pedro, que contou com o auxílio de outro aluno que o ajudava a pegar a bola quando esta ia para longe ou estava alta demais para que Pedro a alcançasse.

A brincadeira realizada nessa aula é conhecida como “mata soldado” e visa acertar com a bola um colega que se encontra na quadra contrária; este por sua vez deve desviar, para não ser atingido, ou interceptar a bola, não deixando que ela caia no chão, para depois poder lançá-la em direção ao campo adversário. Assim que o aluno consegue acertar alguém do campo contrário, esse adversário passa a ser um pegador. O jogo termina quando todos de uma equipe forem eliminados, ou seja, quando se tornarem pegadores. Dada as limitações de Pedro ele participou apenas como pegador, lançando a bola a fim de acertar algum colega, fato que em determinado momento da atividade ele consegue, o que foi comemorado pelos demais alunos.

No término dessa atividade, a professora desenvolveu, na volta à calma, uma brincadeira chamada “casamento atrás da porta”. Um aluno fica de costas para os demais, e um interlocutor, que no caso era Pedro, pergunta: “É esse?”. Ao mesmo tempo em que pergunta, aponta para um aluno, e enquanto aquele que está de costas disser “não”, o interlocutor deve apontar para outro aluno e continuar perguntando. Quando a resposta for “sim”, o interlocutor tem de perguntar: “O que você quer fazer com ele?”. As respostas são bem variadas.

Assim, observamos que Pedro participou da aula toda com a ajuda de colegas e da professora, em nenhum momento, mesmo havendo a possibilidade dele fazê-lo, Pedro experimentou fazer algo com seu próprio potencial.

Os relatos nos leva a uma análise do processo de formação dos professores, ou seja, é imprescindível que na formação, tanto inicial como continuada, as informações conduzam os professores a uma compreensão do corpo e do movimento na e para a subjetividade. Para tal as práticas corporais devem ser respeitadas e construídas a partir do conhecimento que o aluno possui e do potencial físico-motor que ele apresenta. Bem como, é importante que a formação valorize e intensifique a aprendizagem por meio de vivências práticas, associando a teoria com as experiências vividas por ele no ambiente escolar, participando modo ativo na construção do conhecimento. Do mesmo modo, é importante haver uma aproximação entre o professor e a clientela com deficiência, para que este possa desmistificar pré-conceitos ou outros comportamentos negativos que possam interferir em suas ações que visam a inclusão.

Os professores, de modo mais ou menos enfático, afirmam que é necessário haver mais cursos de capacitação e que eles não se sentem aptos para trabalhar com a inclusão. Se analisarmos as informações colhidas, identificamos que para alguns o problema pode ser a falta de informação sobre inclusão, contudo o conflito parece persistir para aqueles que possuem tais informações. Isso indica que em ambos os casos o fator comum que resulta numa falha de atendimento é o modo como a formação dos professores é conduzida, tanto a inicial quanto a continuada.

Em ambas não é oferecida ao professor a possibilidade de compreender as variações didático-metodológicas que há entre a educação física inclusiva e tradicional. Para minimizar os conflitos vividos pelos professores é importante que eles sejam instrumentalizados a desenvolver um currículo flexível, sabendo que é possível, e que é permitido conduzir as atividades para além do currículo tradicional. Pois se na turma existem alunos diferentes, com características diferentes, o ensino deverá ser oferecido de modo a atender tais diferenças.

Para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa contemplar em seu currículo as necessidades individuais de cada aluno, oferecer formação continuada aos seus professores, desenvolver projetos em parceria com a comunidade local que estimulem práticas mais inclusivas, estruturar o seu projeto político-pedagógico de forma a romper com as barreiras de aprendizagem. Ou seja, precisa se preparar, se organizar e se adaptar às novas exigências (MACHADO *et al.*, 2009, p. 3).

Enquanto o professor insistir em atender todos os alunos sem que essas diferenças sejam contempladas nos currículos, sentimentos de insegurança, desconhecimento contribuirão para que a pseudoinclusão continue acontecendo.

4.2.2 A escola quanto ao modelo de ensino, sua relação com a diversidade, objetivos educacionais e relações institucionais

No que diz respeito a este tópico a fala dos professores indica haver muitas vezes um trabalho isolado no desenvolvimento de educação física inclusiva, ou seja, a escola recebe o aluno mas quem vai incluí-lo é o professor, a responsabilidade é do professor.

Dos professores que fizeram parte da pesquisa, apenas Marcos, que atua em uma escola municipal, comentou participar de reuniões pedagógicas com os demais professores e a coordenação, nas quais buscam orientar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas atividades.

Prof. Marcos: Aqui tem bastante reuniões pedagógicas, não sei se no seu município é assim, mas aqui todo mês tem uma reunião de capacitação e sempre conversamos, trocamos experiências de como está sendo o trabalho em sala de aula e, pelo fato de ter os dois alunos, o autista e o com distrofia, acabamos conversando e vendo que é preciso incluir, o que é possível fazer.

Os demais professores informaram que tal prática não acontece na sua escola e, segundo as declarações de Vitor e Davi, para eles o distanciamento entre o professor e a escola, como instituição responsável por receber o aluno, é ainda maior.

No dia da visita à escola em que o professor Vitor leciona pudemos comprovar que essa é uma realidade vivida por ele. Enquanto aguardávamos a aula de educação física começar, ficamos observando o movimento na arquibancada. A professora auxiliar, que acompanha o aluno Carlos em sala, aproximou-se e começamos a conversar. Ela comentou que naquela turma havia dois alunos com deficiência, o Carlos e o Sérgio, o qual tem déficit cognitivo e havia chegado à escola fazia 15 dias. Essa informação nos chamou a atenção, pois o professor dissera que ele tinha apenas um aluno de inclusão naquela turma. No decorrer da entrevista, mencionei o fato e, pela expressão que o professor esboçou, esse dado era novo para ele.

Prof. Vitor: Não há formação de um grupo para fazer reunião de inclusão na escola e discutir “os alunos precisam disso, disso e daquilo”, aí vem a mãe, a fisioterapeuta, a diretora, o professor, até alunos poderiam fazer parte. Na escola isso não tem, tanto é que o Carlos ali com os outros, né, eles simplesmente botam lá junto e se virem. Você viu, o outro aluno foi matriculado na turma e eu nem sabia. Botam o professor e o aluno lá dentro da sala, ó, te vira. Não tem material. O que tu tens? O que tu podes fazer? Não discutimos com ninguém, esta é uma dificuldade que eu vejo, cada um faz o seu trabalho, seu planejamento. A gente começa por onde, você que tem que começar: conhecer o aluno. Aqui, eu tenho quase seiscentos alunos, é tudo muito rápido, eu tenho que atender um, atender outro, aí termina a aula, eu tenho que entregar esses alunos e pegar mais outros. Professor estadual, nós temos muito aluno, muito trabalho. Como eu falei pra você: ontem eu tive quinze aulas, cinco de manhã, cinco de tarde e cinco de noite. Cheguei em casa meia-noite, cinco e meia da manhã tocou o despertador pra tomar banho e voltar pro serviço.

Esta fala além de destacar questões mais amplas, como a política da educação e o professor enquanto profissional que merece ter condições mais dignas de exercer sua profissão, demonstra um distanciamento resultado de um modelo que compreende que a escola deve receber o aluno mas o professor é o responsável por atendê-lo e ajudá-lo nas suas dificuldades e limitações, gera práticas pedagógicas individualizadas, em que o compartilhar, fundamental para que a inclusão ocorra, não existe. Tais fatores aumentam o sentimento de não saber como atender os alunos na inclusão. Isso demonstra

que as escolas investigadas também não estão prontas para esse novo modelo de ensino.

Verificamos que o professor Davi convive com a mesma realidade em sua escola:

Prof. Davi: Olha, na escola tem dois professores de educação física. Se há alunos com deficiência a gente fica sabendo da presença dele quando chega na sala. Aqui não tem reunião, da coordenação não chega nada, ninguém chama o professor para informar sobre essas coisas.

Quando perguntamos para a professora Rita sobre o envolvimento da escola nessa proposta de inclusão, ela nos respondeu: *“É cada um no seu quadrado. Eu sei porque eu estudei”*. Entretanto no decorrer de sua fala percebemos que, mesmo existindo o distanciamento de práticas administrativas colaborativas, há um comportamento de respeito e aceitação com relação a esses alunos na sua escola; o aluno está deixando de ser estranho e está sendo acolhido. Ela dá alguns exemplos dessa sensibilidade que vem acontecendo na escola:

Profa. Rita: Eu não vejo ninguém dizer assim: “Se não é meu aluno eu não vou nem dar bola, deixa se sujar, deixa cair”. Não acontece isso. É sempre defendendo, cuidando para evitar problemas, ensinando todos juntos. Isso está acontecendo, é a mudança na cabeça das pessoas, a televisão bate muito nessa tecla, as crianças chegam em casa e falam para os pais, dentro da escola foi discutido isso aí, a inclusão. No começo, quando foi pra incluir, as professoras estavam todas com medo, não sabiam como receber aquele aluno, agora não. Então, realmente, essa inclusão está acontecendo, desde o mais alto cargo, da diretora, até o mais simples, as zeladoras, as merendeiras, trabalham em prol da inclusão.

É indiscutível que estamos em processo de transformação, que estamos passando por mudanças que precisam ser assimiladas num contexto social para depois promovermos mudanças efetivas no ensino. A diversidade chegou à escola, e não por ela estar recebendo alunos com deficiência: eles compõem uma parte dessa diversidade. O professor Vitor foi muito claro quando falou sobre o quanto essa diversidade precisa ser reconhecida e trabalhada para que

a inclusão ocorra. Quando questionei sobre como os demais alunos reagiam perante os alunos com deficiência, ele comentou

Prof. Vitor: As nossas crianças aqui são muito tranquilas em relação a isso. Elas não têm problemas com os que são diferentes, o que acontece é que alguns podem ser indiferentes, não ligam. Nós tínhamos na escola uma diversidade até de professores. Nós temos vários homossexuais aqui, mulheres, homens, mas na boa, dificilmente acontecem atritos em relação a isso. Nós temos vários alunos negros, temos índios também, inclusive de alunos, nós temos alguns alunos gays que têm as suas diferenças.

Tal comentário nos leva inicialmente a mencionar que devemos considerar que a sociedade e a sua cultura se constituem por meio de um processo dinâmico, e isto tem gerado nas últimas décadas o desenvolvimento de posturas cada vez mais democráticas e inclusivas em prol dos menos favorecidos, ou das minorias como as pessoas com deficiências. As mudanças produzidas na sociedade repercutem nos comportamentos presentes no interior da escola, alterando um espaço social marcado pela homogeneidade em um espaço rico pela diversidade.

O fato é que os alunos com deficiências estão na escola, e isto deve ser reconhecido como algo positivo na consolidação do novo modelo social. Entretanto, somente compartilhar não significa que o mesmo espaço não basta apenas que eles estejam compartilhando o mesmo espaço. O Ministério da Educação reconhece que inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas. Ela requer que se dê ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 1998).

No quadro que apresentamos a seguir elaborado por Sasaki (2008) visamos demonstrar o quão complexas e abrangentes são as alterações ou adaptações a serem desenvolvidas pela escola e seus agentes para que a escola seja inclusiva.

1. Um senso de pertencer	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos.
2. Liderança	O diretor envolve-se com a escola toda no provimento de estratégias.
3. Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégia de apoio mútuo (ensino de iguais, sistemas de companheiro, aprendizados cooperativos, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência, aluno-professor etc.).
4. Novos papéis e responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, psicólogos atuam mais junto aos professores nas salas de aula, todo pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
5. Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
6. Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é fornecida tecnologia assistiva.
7. Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
8. Estratégias baseadas em aprendizagem	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc.
9. Novas formas de avaliação escolar	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola trabalha com cada aluno rumo aos respectivos objetivos.
10. Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

Quadro 1 – Principais características da escola inclusiva

Fonte: Adaptado de Sassaki (2008)

Esse quadro, apresentado de modo resumido, indica que, se desejamos ter uma escola que favorece a inclusão, todos que a compõe deverão estar envolvidos e comprometidos para que as mudanças sejam reais e efetivas.

4.2.3 O conceito de adaptação e suas decorrências

Quando falamos em educação inclusiva e educação física inclusiva adaptações curriculares passam a compor a construção dos programas curriculares. As adaptações, conforme Glat (2009) visam, dentre outros aspectos, provocar modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais

Tais adaptações curriculares desloca o foco do aluno direcionando-o para as práticas pedagógicas que ele precisa para poder aprender. Como

forma de respeitar as necessidades específicas dos alunos as adaptações de acordo com o MEC/SEESP/SEB (1998), as adaptações podem ocorrer em três níveis:

Adaptações de grande porte são aquelas que englobam as adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

Adaptações de médio porte são consideradas as adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

Adaptações de pequeno são as adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Considerando a importância das adaptações curriculares no processo de ensino-aprendizagem nos deteremos neste momento a analisar os comentários dos professores sobre o modo como eles veem realizando tais adaptações. De modo geral é possível identificar que há dúvidas sobre o que é, como e quando adaptar. Para alguns adaptar está restrito ao atendimento que é dado ao aluno com deficiência; nesse caso, adapta-se a atividade ou adapta-se o material. Para outros a adaptação visa atender não apenas o aluno com deficiência, mas visa flexibilizar a atividade de modo que todos possam participar.

A seguir vamos apresentar algumas falas dos professores para observarmos como eles elaboram o conceito de adaptação ao pensar na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Quando perguntamos ao professor Marcos como ele faz adaptações, o professor nos deu dois exemplos. O primeiro deles foi o seguinte:

Prof. Marcos: Por exemplo, antes eu trabalhei o futebol e eu tento adaptar. Para o Léo, que é cadeirante, pelas dificuldades que ele tem quanto à força, é mais complicado e ele tem medo, então eu evito trabalhar futebol com ele. Quando a aula é futebol, eu faço um trabalho mais de relaxamento e alongamento, mudando o foco, eu tiro ele dali. Oriento o pessoal pra uma atividade e vou lá e trabalho com ele. Assim, tenho que me dividir em dois, eu tento fazer dessa maneira. Ou ainda poderia colocá-lo no gol e de repente não valeria a bola acima da cadeira, eu adapto, só vai valer gol rasteiro, onde ele possa se deslocar pra frente, pra um lado e pro outro e defender com a roda da cadeira. Então são adaptações desse

tipo que eu posso estar fazendo pra incluí-lo. Vai mudar algumas regras, algumas normas do esporte e do jogo, mas pelo menos eu vou conseguir incluir aquela criança que tem aquela dificuldade pra poder participar.

No segundo exemplo o professor se refere a um momento da aula que pudemos observar:

Prof. Marcos: O Léo naquela primeira atividade que eu fiz no aquecimento, eu posso trabalhar com ele sozinho, sem a ajuda de ninguém, com a cadeira, só que ele vai ser mais lento, ele vai correr atrás das crianças, talvez vai pegar e talvez não, vai sentir uma dificuldade e ele pode se frustrar. Então eu posso fazer uma adaptação. Peguei um aluno e auxiliei na sua locomoção, ele sendo o guia pra pegar os outros coleguinhas. Eu considero isso uma adaptação dentro daquela atividade.

Os exemplos relatados pelo professor demonstram que para ele as adaptações curriculares podem ocorrer tanto no modo como uma atividade é elaborada, como no modo de executá-la. Estes exemplos demonstram a preocupação do professor em atender as características do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe participar junto com o grupo. Os procedimentos, nestes casos são compreendidos como adaptações curriculares de pequeno porte, pois suas alterações e execução são de responsabilidade exclusiva do professor. Mesmo sendo adaptação de pequeno porte é importante que estejam em acordo com o projeto político pedagógico.

Para Machado *et al.* (2009, p. 4), adaptar um currículo visando à inclusão de alunos com necessidades especiais

[...] é um processo dinâmico, desenvolvido a partir de um levantamento das necessidades educativas específicas de cada aluno, tanto no início do trabalho quanto no decorrer do processo ensino-aprendizagem. As adaptações são redefinidas na medida em que o aluno supera dificuldades anteriores.

Destacamos a importância de que tais adaptações devem ocorrer de modo planejado, onde “Este planejamento precisa levar ao difícil equilíbrio entre: dar resposta ao grupo como um todo; e dar resposta a cada aluno(a) individualmente”. (DUK, 2005, p.174), e devem começar com base em uma reflexão sobre as características e potencialidades do aluno que se pretende atender, as adaptações poderão ocorrer desde o planejamento até a

avaliação. Assim é importante conhecer o aluno, o seu grau de desenvolvimento e suas potencialidades para que as adaptações possam promover avanços no desenvolvimento do aluno.

Para Lopes (2008, p.12-13) a adaptação curricular não deve

[...] ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, pois há aprendizagens imprescindíveis a todos os alunos, das quais não podemos abrir mão. Há saberes que são essenciais como base para outras aprendizagens e que devem ser mantidos, como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações, portanto fundamentais para a construção do conhecimento. Se o que buscamos é a igualdade de oportunidades, temos que aumentar a qualidade da educação que oferecemos e não diminuí-la

O professor Vitor, ao pensar na adaptação das aulas para Carlos, comentou que num momento em que ele trabalhou a modalidade futebol o aluno não teria condições de participar como os demais então o colocou como árbitro do jogo. Ao colocar o aluno na posição de arbitro o professor possibilitou que ele continuasse interagindo com o grupo, entretanto questionamos a qualidade desta participação, uma vez que o aluno apresenta dificuldade em tocar a cadeira.

Para a professora Rita, adaptação significa organizar a atividade partindo da realidade do aluno e do que se pretende desenvolver.

Profa. Rita: Se o esporte fosse voleibol, para Pedro jogar dentro da quadra é difícil, só se eu colocar todos sentados, que é uma adaptação. Isso facilitaria a participação do aluno. Colocaria a rede bem baixa, bem perto do chão. Assim eu posso trabalhar, colocando ele no chão, e a bola não é uma bola de voleibol, era uma bola bem leve e enorme, e o limite da quadra era de futebol. Assim todos poderiam participar.

O professor Davi explicou que suas adaptações no atendimento do aluno Felipe envolvem principalmente os materiais, como o tabuleiro de xadrez, que é adaptado para pessoas cegas – tem impressões em braille, e as peças são encaixadas no tabuleiro. Outro exemplo que ele citou foi a bola que utiliza com o aluno; ela possui um guizo que emite sons, facilitando sua localização e permitindo que Felipe participe de atividades como futebol.

Nenhum dos professores mencionou sobre a adaptação iniciar na elaboração dos currículos, indicando que a preocupação no atendimento do aluno fica restrita ao momento em que a atividade está acontecendo, apontando para uma improvisação participação dele na aula, e em algumas ocasiões tais adaptações se caracterizam como improvisação.

Quando falamos em adaptação curricular no que concerne à prática da educação física, uma atividade vem ganhando destaque social e pode ser utilizada como conteúdo capaz de favorecer a inclusão: o esporte adaptado. Esse é o próximo eixo a ser comentado.

4.2.4 O conceito de inclusão e as condições que permeiam seu processo, e os significados destes quando vinculados no projeto Paraolímpicos do Futuro.

Um dos objetivos do nosso estudo foi verificar com os professores em quais aspectos a sua participação no projeto Paraolímpicos do Futuro, que difundiu o esporte adaptado no meio escolar, contribuiu para a realização de práticas inclusivas para alunos com deficiência.

Quando analisamos as respostas dos professores, observamos que há um consenso de que o curso foi importante, ampliou o conhecimento dos professores, mostrou o quanto é possível adaptar o esporte para atender às características das pessoas com deficiência, entretanto não identificamos na fala de nenhum deles que esse conteúdo tenha sido utilizado como prática inclusiva em suas aulas.

Há indícios, nas falas dos professores de que o fato de não usarem o esporte adaptado em suas aulas está relacionado ao fato deste privilegiar somente alunos com deficiência, o que não favoreceria para a inclusão. Outra situação que aparece nas falas é a compreensão de que a prática do esporte adaptado estaria vinculada a prática da competição, e neste caso praticá-lo seria inviável, pois a escola não possui um número suficiente de alunos com deficiência para que pudessem ser realizadas competições envolvendo o esporte adaptado.

Pensando no esporte adaptado como uma prática inclusiva, identificamos que dois professores, Marcos e Rita, mostraram-se sensíveis em

utilizá-lo, entretanto como uma possibilidade de adaptação no desenvolvimento da aula, sem que este conteúdo viesse a fazer parte do currículo.

Os professores Vitor e Davi demonstraram estar mais resistentes em utilizar tal conteúdo como capaz de promover a inclusão, relacionando-o somente a uma prática competitiva, indicando que esse pode ser um indício relacionado ao esporte como uma prática competitiva e não educativa.

Por meio do material analisado constatamos que as informações transmitidas pelo Paraolímpicos do Futuro atenderam parcialmente os objetivos propostos anteriormente pelo projeto. O curso foi importante para difundir uma prática esportiva, já que para muitos professores as modalidades eram novas, porém não foi suficiente para promover mudanças nas práticas dos professores. Talvez a forma concentrada como as informações foram repassadas não tenha viabilizado uma reflexão sobre o tema.

Podemos dizer, dadas as informações colhidas, que o curso se restringiu a transmitir informações, não viabilizando uma mudança prática de comportamento dos professores. Reflexo de uma proposta que não viabilizou a reflexão sobre o uso desta prática na escola.

Portanto, se pretendemos promover uma educação física cada vez mais inclusiva, há que se investir mais em atividades que estimulem a formação reflexiva, de modo que o professor possa se enxergar como capaz de produzir o seu próprio conhecimento, ajustando-o e adaptando-o segundo as necessidades de seus alunos.

Quanto ao conceito de inclusão, para todos os professores incluir é estar e fazer junto. Ou seja, empregando as palavras da professora Rita: *“Inclusão não é só colocar o aluno ocupando o mesmo espaço. Inclusão é ele estar inserido na atividade, estar fazendo parte”*.

Há também um consenso de que não é possível gerar inclusão sem que outros sujeitos, além do professor, façam parte desse processo, como a família, os demais agentes escolares e os próprios alunos. O professor Marcos faz o seguinte comentário a esse respeito:

Se a família não vem, não conversa, não está a fim de incluir a criança, fica muito difícil. O professor também, se não tiver um conhecimento e a intenção de incluir, também não vai dar certo, porque não adianta você fazer uma coisa e o outro lado,

a escola, não ajudar. Acho que uma pessoa só como a responsável por esse processo de inclusão não dá certo.

O professor Davi diz que para a inclusão acontecer o professor tem de se aperfeiçoar e o espaço da escola deve estar preparado para receber o aluno, assim como é importante pensar na turma em que ele vai ser colocado. Além disso, os demais alunos devem ser orientados sobre os colegas com deficiência, para que haja respeito e colaboração.

Como vimos a compreensão do que vem a ser inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como o uso do esporte adaptado como conteúdo curricular, junto aos professores que participaram deste estudo, apresentou restrições. Ou seja, dentro das possibilidades e dos recursos que possuem estão desenvolvendo propostas pedagógicas que podem ser reconhecidas como adaptativas, desenvolvendo aulas que favorecem a inclusão, entretanto não dispõem de subsídios, tanto teórico como práticos, sobre como podem potencializar a participação dos alunos com deficiência.

Os professores demonstraram conhecer os princípios gerais que englobam a educação inclusiva, entretanto não reconhecem as especificidades desta proposta, como a possibilidade de incluir o esporte adaptado no currículo da disciplina. Tal atitude, ou seja, a possibilidade de se desenvolver currículos flexíveis pode influenciar negativamente no atendimento de uma educação física cada vez mais inclusiva.

Vemos como relevante que a introdução do esporte adaptado como uma prática que pode ser desenvolvida em turmas de inclusão, isto envolveria adaptações de grande, médio e pequeno porte, neste processo o professor não estaria sozinho no atendimento de tais adaptações, contaria com a parceria da escola e seus gestores, minimizando o sentimento de trabalho solitário.

Compreendemos que o uso do esporte adaptado como conteúdo a ser explorado nas aulas de educação física ocorrerá a medida que os professores compreenderem que os currículos devem ser construídos para além do modelo tradicional e isto envolve capacitar o professor, não somente sobre o esporte adaptado, bem como adaptações curriculares com enfoque na inclusão de alunos com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presenciamos na última década uma série de medidas no que concerne às políticas nacionais de educação visando avanços efetivos naquele que se tornou um dos maiores desafios para a educação nos últimos tempos: a educação inclusiva. Tais medidas buscam dar condições às escolas de atender com qualidade alunos com ou sem deficiência, e envolvem entre outros aspectos o projeto pedagógico, a estrutura escolar e a formação de professores, como mencionamos anteriormente.

Diante do processo de reestruturação da educação rumo a uma educação inclusiva nos detivemos, neste estudo, a compreender como a educação física enquanto disciplina escolar vem sendo trabalhada no atendimento de alunos com deficiência, quando o conteúdo a ser transmitido são as práticas esportivas.

A presença de alunos com deficiência nas aulas de educação física gerou situações nas quais, dependendo do grau de comprometimento que eles viessem a apresentar, o professor não se via em condições de atendê-los. Entretanto observamos que, nos últimos anos, avanços ocorreram em direção a uma educação física inclusiva, porém no que se refere ao esporte como conteúdo escolar há a necessidade de oferecer práticas que favoreçam experiências capazes de ampliar o repertório motor desses alunos.

Partindo da compreensão de que a formação do professor é um processo permanente e que este pode ocorrer por experiências vividas tanto em âmbito pessoal como profissional, podemos afirmar que o exercício imposto a nós ao nos colocarmos no papel de pesquisadores nos levou a refletir. Assim verificamos o quanto os anos de nossa dedicação ao trabalho com pessoas com deficiência, mesmo que a maior parte deles tenha se dado na área do esporte adaptado, foram importantes para que desenvolvêssemos uma postura flexível no atendimento dessas pessoas na prática da educação física.

Quando mencionamos “postura flexível” estamos nos referindo ao modo como orientamos nosso atendimento àqueles que praticam esporte adaptado. Nesse tipo de modalidade adaptações ou alterações são possíveis para que indivíduo possa praticá-la, respeitando assim as limitações que este

apresenta. No atletismo, por exemplo, se a pessoa não pode lançar o dardo com a corrida, como é feito convencionalmente, ela o faz sentada, e mesmo nessa posição adaptações podem ser feitas a fim de aproveitar ao máximo o que esse esportista tem preservado em nível motor.

Ao vivenciarmos experiências profissionais nas quais constantemente buscamos alternativas para que o praticante do esporte tenha condições de se desenvolver na modalidade, a nossa compreensão sobre como podemos atender alunos com deficiências nas aulas de educação física recebe influência de tais vivências. Assim sendo, consideramos a prática do esporte adaptado na escola um conteúdo capaz de promover avanços na área motora e nas demais áreas do desenvolvimento que a educação física escolar engloba, como a afetiva, a cognitiva e a social.

Ao refletirmos sobre a importância da prática na formação do professor de educação física no atendimento de alunos com deficiências, vimos por meio deste estudo, considerando as informações obtidas com os professores, o quanto ela deve ser valorizada e oportunizada aos professores da rede regular de ensino. O aumento no número de matrículas de alunos com deficiências no ensino regular minimizou o sentimento de estranheza do professor ao deparar com um aluno que possui um corpo deficiente.

Tal fato tornou o professor sensível para receber e acolher esse aluno em suas aulas, possibilitando a participação deste em atividades que lhe dão prazer. Entretanto o professor necessita experimentar novas possibilidades de intervenções que vão além dos esportes convencionais, incrementando assim o seu repertório pedagógico com uma educação física inclusiva em que o conteúdo seja adequado às características do aluno, e não o contrário.

O que se evidencia nos dados levantados pelo estudo é que um dos maiores conflitos vividos pelos professores, no atendimento do aluno com deficiência no ensino fundamental, é o fato de estes estarem limitados em relação às possibilidades de desenvolver o esporte em turmas inclusivas, mesmo eles tendo participado de um curso de capacitação como o projeto Paraolímpicos do Futuro.

O projeto Paraolímpicos do Futuro apresentou essa possibilidade aos professores que dele participaram, porém para aqueles que fizeram parte do nosso estudo não foi o suficiente para inserir a prática do esporte adaptado em

suas turmas inclusivas. Provavelmente um dos fatores que colaboraram para tal repercussão tenha sido o curto espaço de tempo que os professores tiveram para vivenciar as maneiras como o esporte adaptado pode ser trabalhado na escola.

Nesse sentido, vale mencionar que mesmo aqueles que haviam tido experiências com o esporte adaptado não reconheciam a possibilidade de desenvolvê-lo na escola. Podemos inferir que isso se dá basicamente pelo fato de o esporte na escola ainda ser trabalhado com um enfoque mais competitivo do que educativo, bem como pelo fato de o currículo da disciplina se voltar à prática de quatro modalidades: basquetebol, voleibol, handebol e futebol. Esse aspecto limita as possibilidades de atender alunos com deficiências, e quanto mais comprometido o aluno mais difícil será a sua participação.

Inserir o esporte adaptado significa seguir um princípio importante na inclusão: a democracia. Esta oportunizará aos alunos com deficiências vivenciar as mesmas experiências que os demais. Mesmo que as experiências lhes tragam a frustração de não ter obtido êxito, na continuidade o professor poderá refletir juntamente com o aluno se ele se esforçou como poderia ou não. Tal experiência trará subsídios importantes na formação do aluno que repercutirão em outros momentos de sua vida – o que constitui mais um aspecto que reforça a importância do esporte na escola.

O estudo demonstrou que para alcançarmos os avanços desejados se faz premente que o professor divida com seus pares suas dificuldades, suas dúvidas e suas conquistas. O depoimento dos professores indica o isolamento com que eles vêm realizando suas atividades e o desejo deles de contar com o auxílio de outros colegas, bem como dos gestores da escola. Destacamos tal tópico, pois vemos esse distanciamento apresentado pelos professores como um potencializador dos conflitos que permeiam a educação inclusiva. A fala dos professores denota o anseio por práticas coletivas, entretanto a escola precisa organizar-se para que esses encontros ocorram. Por isso é importante que a escola esteja, assim como o professor, disponível a atuar de modo inclusivo.

Compreendemos como indispensáveis nesse momento ações mais efetivas no que tange à formação de professores para que possamos construir uma educação física cada vez mais inclusiva. Um passo significativo já foi dado

nessa direção com o fato de os professores estarem receptivos ao atendimento de alunos com deficiências em suas aulas. Entretanto sugerimos investimentos na oferta de cursos de formação em que o professor seja acompanhado, em que ele tenha condições de relatar suas atividades e trocar experiências, permitindo-lhe construir, desconstruir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

É importante o professor identificar-se como um mediador indispensável no processo de educação inclusiva, e para tal suas intervenções deverão voltar-se para além do gesto motor. O aluno, por sua vez, valorizará as práticas esportivas ao notar que elas não visam apenas o gesto técnico, mas trazem também outros benefícios que serão úteis a ele em diferentes momentos de sua vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, maio-ago. 2005.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: _____ (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ALLAIN, Luciana Resende. **Professor intelectual ou prático?** Um ensaio sobre as (novas) identidades do docente. Disponível em: <http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELET_R20061103082338.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

AMERICAN ASSOCIATION FOR ACTIVE LIFESTYLES AND FITNESS (AAALF). **A position statement on including students with disabilities in physical education**. 2004. Disponível em: <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:6U_tY6bScxIJ:www.aahperd.org/aapar/pdf_files/pos_papers/inclusion_position.pdf+A+position+statement+on+including+students+with+disabilities+in+physical+education&hl=pt-BR&gl=br&sig=AFQjCNGFb1j7FCTtg3obaKRgtZQulul95Q>. Acesso em: maio 2009.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DESPORTO PARA DEFICIENTES (ANDE). **Poly bat**. Disponível em: <<http://www.ande.org.br/modalidades.php>>. Acesso em: out. 2009.

BARROSO, André Luis Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola** – de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 68-88, ago. 1999.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação física no 1.º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, sup. 2, p. 23-28, 1996.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, Valter *et al.* A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRASIL. Comitê Paraolímpico Brasileiro. **Projeto de Desenvolvimento do Desporto Paraolímpico em Nível Escolar**. 2006.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987**. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares**: estratégias de ensino para educação

de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Lei n. 8213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os planos e benefícios da Previdência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: mar. 2008.

BRAZUMA, Melissa Rodrigues; MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. A trajetória do atleta portador de deficiência física no esporte adaptado de rendimento. Uma revisão da literatura. **Motriz – Revista de Educação Física da UNESP**, v. 25, n. 2, p. 115-123, jul.-dez. 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, Márcia Zendron de. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. 2006. 160 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2004. p. 17-50.

CHICON, José Francisco. Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos. 2005. 426 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CIAMPA, Antônio da C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO. **Paraolímpicos do Futuro** – projeto de desenvolvimento do desporto paraolímpico em nível escolar. 2006. (Apostila.)

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 11- 42.

COSTA, Alberto Martins da; SOUZA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DOLL-TEPPER, Gudrun. International developments in sports for person with a disability. **Journal of the Brazilian Society of Adapted Motor Activity**, Rio Claro, v. 12, n. 1, dez. 2007. Suplemento, p. 7-12.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: mar. 2008.

DUEK, Viviane Preichardt; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Golçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000414.pdf>. Acesso em março de 2009.

FERREIRA, Julio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FONSECA, Jakeline Godinho; MACHADO, Marcella Jardim da Franca; FERRAZ, Cristiane Leal de Moraes e Silva. Distrofia muscular de Duchenne: complicações respiratórias e seu tratamento. **Revista Ciência Médica**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 109-120, mar/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/centros/ccv/revcienciasmedicas/artigos/v16n2a5.pdf>>. Acesso em: abr. 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Marcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf>. Acesso em: mar. 2008a.

GLAT, Rosana; MACHADO, Katia; BRAUN, Patrícia. **Inclusão escolar**. In: ANAIS do XI Congresso Nacional da Fenasp, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf> Acesso em: mar. 2008.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes de. **Adaptações curriculares**. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html>. Acesso em: junho de 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Quais os rumos da educação física? In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Orgs.). **Intercâmbios**

científicos internacionais em educação física e esportes. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 71-83.

KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Márcia do Valle Pereira; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a14.pdf>>. Acesso em: maio 2009.

KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa de educação física. **Motrivivência: Educação Física, Teoria & Prática**, v. 1, n. 8, p. 46-54, 1995.

_____. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Orgs.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2000a. p. 75-83.

_____. **Transformações didático-pedagógicas do esporte.** Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal.** Campinas: Autores Associados, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, Esther. **Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica.** Londrina, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-4.pdf>. Acesso em junho 2009.

LOPES, Kathya Augusta Thomé. **Aluno com deficiência física em aulas regulares de educação física: prática viável ou não?** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

MACHADO, Kátia *et al.* **Cotidiano escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional.** Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe2.pdf>.

Acesso em: maio 2009.

MALDANER, Otavio Aloísio; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: ATTICO, Chassot; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998. p. 195-214.

MANOEL, Edison de Jesus; TANI, Go. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 13-19, dez. 1999.

_____. Ensinando a turma toda. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 5, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. Adapted physical activity in Brazil: history, theoretical foundations, and professional action. **Journal of the Brazilian Society of Adapted Motor Activity**, Rio Claro, v. 12, n. 1. Suplemento, p. 64-73, dez. 2007.

_____. A pesquisa na área da educação física adaptada. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, 4., São Paulo. USP – EEFUSP. **Anais...** São Paulo, 1992.

_____. **Atividade física adaptada.** Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

_____. Uma proposta para a organização curricular da educação física adaptada nos cursos de educação física. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP, 2008. p. 257-271.

MELLO, Maria Aparecida. Educação física, desempenho escolar e vida. In: PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 207-224.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 61-85.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 11-39.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNSTER, Mey de Abreu van; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-91.

NASCIMENTO, Dailton Freitas do; MORATO, Marcio Pereira. **Goalball:** manual de orientação para professores de educação física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler de. Atividade físico-esportiva para pessoas cegas e com baixa visão. In: DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima (Orgs.). **Atividade física para pessoas com necessidades especiais:** experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 23-32.

PALLA, Ana Claudia; MAUERBERG-DECASTRO, Eliane. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 4, p. 91-109, 1996.

PENAFORT, Jaqueline Dourado. **A integração do esporte adaptado com o esporte convencional a partir da inserção de provas adaptadas: um estudo de caso.** 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RIBEIRO, Sonia Maria. **A disciplina educação física adaptada nas universidades estaduais do Paraná: legalidade e improvisação**. 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Educação Motora) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física. In: _____ (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 63-69.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-25.

SANTOS, Monica Pereira dos. Perspectivas históricas do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 34-40, 1995.

SANTOS, Roseli Albino. A formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 49, jan./fev. 2003.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: mar. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial é ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-13.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SENATORE, Vanilton. Paraolímpicos do Futuro: apresentação. In: CONDE, Antonio João Menescal; SOUZA SOBRINHO, Pedro Américo; SENATORE, Vanilton (Orgs.). **Introdução ao movimento paraolímpico**: manual de orientação para professores de educação física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. p. 9-23.

SEVERINO NETO, Vital. **Ofício PRE/CPB n.º 3094/2007**. Brasília, 10 de dezembro de 2007. (Carta de agradecimento aos capacitadores do Projeto Paraolímpicos do Futuro.)

SHERRIL, Claudine. **Adapted physical activity, recreation and sport – crossdisciplinary and lifespan**. 4. ed. Madison, USA: WCB Brown & Benchmark Publishers, 1993.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada**: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STAINBACK, Susan Bray. As raízes do movimento de inclusão. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 5, n. 20, fev./abr., p. 15-17, 2002.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STROHKENDL, Horst. **The 50th Anniversary of wheelchair basketball**. Nova York: Munster, 1996.

SZASZ, Thomas S. **A fabricação da loucura**: um estudo comparativo entre a inquisição e o movimento de saúde mental. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TANI, Go. Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Orgs.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2002. p. 103-115.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. **As dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992a.

_____. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992b. p. 125-139.

VANLANDEWIJCK, Yves *et al.* Socio-economic determinants of paralympics success. **Journal of the Brazilian Society of Adapted Motor Activity**, Rio Claro, v. 12, n. 1, dez. 2007. Suplemento, p. 16-22.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-175, jul./dez. 1997.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Caderno de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

PARAOLÍMPICOS DO FUTURO

Projeto de Desenvolvimento do Desporto Paraolímpico em Nível Escolar

1. Proposta de roteiro para os livros das modalidades esportivas:

1.1. Apresentação:

Informação básica sobre a modalidade, como e onde surgiu, quando foi introduzida no Brasil e no movimento paraolímpico, para quais deficientes é oferecida. Onde a modalidade é praticada (quadras, pistas ...)

1.2. Classificação – Elegibilidade para participação:

Como é feita a classificação dos deficientes para sua participação; quais as classes oferecidas na modalidade (Ex. o que é um T11, um T13, F58, etc); (Diferenciação entre a classificação da IBSA e do IPC)

1.3. Regras Oficiais:

Principais diferenças e adaptações em relação às regras do esporte regular

1.4. Competições:

Quais os tipos de competição e/ou as provas que são oferecidas

1.5. Iniciação ao Esporte

Princípios para iniciação esportiva do deficiente na modalidade, material adaptado quando necessário, A sondagem de aptidões. Pequenos jogos de iniciação

1.6. Treinamento Esportivo

Princípios de treinamento esportivo do deficiente na modalidade, aspectos técnicos e / ou táticos importantes na modalidade

1.7. Resultados:

Quadro resumo de resultados da modalidade com recordes brasileiros e mundiais, equipes campeãs brasileiras e mundiais

1.8. Regras Oficiais:

Oferecidas pelo CPB.

Obs: Como a clientela a quem se destina são **profissionais de Educação Física e não Técnicos Especializados** em algum esporte, as cartilhas não deverão se aprofundar nos temas técnicos de treinamento. A idéia é oferecer informações básicas sobre os esportes oficialmente praticados e reconhecidos pelo movimento paraolímpico internacional.

2 - Proposta de roteiro para o livro de Introdução:

2.1 - Breve histórico do movimento no Brasil e no mundo; (LEANDRO)

2.2 - Breve histórico dos Jogos Paraolímpicos com datas, locais e participantes; (LEANDRO)

2.3 - Participação brasileira nas Paraolimpíadas. (LEANDRO)

2.4 - Forma de classificação para participação nos Jogos Paraolímpicos;

2.5 - Modalidades esportivas oficiais (Prof. MENESCAL)

2.6 – Áreas de deficiências e suas características (Prof. PEDRO AMÉRICO-UFMG)

2.6 - Resumo da forma de classificação médico funcional;

2.7 - A organização nacional e internacional do esporte paraolímpico e as perspectivas para o futuro: transformação da administração do movimento de área de deficiência por modalidades esportivas, etc. (Prof. MENESCAL e Prof. VANILTON)

2.8 – A Educação Física Adaptada como base do esporte paraolímpico. (Prof. MENESCAL)

2.9 - A Educação Física na escola inclusiva (Prof. MENESCAL)

2.10 – Cuidados especiais (clínicos e oftalmológicos)

Outras observações

O esporte paraolímpico como elemento de inclusão

Proposta básica de eventos par o programa de esporte escolar paraolímpico: Jogos Municipais, Estaduais, Nacionais e participação internacional.

sexta-feira, 5 de maio de 2006

PARAOLÍMPICOS DO FUTURO

Projeto de Desenvolvimento do Desporto Paraolímpico em Nível Escolar

1 – Apresentação:

Há quanto tempo ouve-se que crianças e adolescentes são o futuro do Brasil? De fato, nosso presente reflete apenas ações e estagnações do passado. É inegável que questões históricas refreiam o progresso do país em campos essenciais, como econômico, educacional e social, por exemplo. O que dizer, então, das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência neste Brasil eternamente jovem, promissor e “em desenvolvimento”?

Diante deste contexto, o esporte torna-se importante meio de inclusão. E é com este intuito que o **Comitê Paraolímpico Brasileiro** apresenta o projeto **PARAOLÍMPICOS DO FUTURO**, que visa implantar, em abrangência nacional, a prática do esporte para pessoas com deficiência em escolas do ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Antes, porém, cabe resgatar as origens do esporte paraolímpico no Brasil, que remonta a quase meio século de lutas, competições e glórias.

O marco inicial surge com a criação, em 1958, do Clube do Otimismo, na cidade do Rio de Janeiro, e do Clube dos Paraplégicos de São Paulo. Até fins da década de 80, o movimento persistiu graças à dedicação abnegada de alguns atletas, dirigentes, entidades e profissionais de Educação Física, que não mediram esforços no firme propósito de dar sustentabilidade ao desporto.

No cenário internacional, as entidades mundiais por área de deficiência existentes à época uniram-se com o intuito de melhorar a organização os Jogos Paraolímpicos criando, em 1982, o **Comitê Internacional de Coordenação do Esporte para Deficientes - ICC**, que se responsabilizou pela realização da Paraolimpíada de Seul, em 1988. Em 1989, com a experiência acumulada, o ICC deu origem ao **Comitê Paraolímpico Internacional - IPC**.

Para acompanhar os acontecimentos internacionais que sinalizavam um novo rumo na forma de administração do esporte paraolímpico e para organizar adequadamente a participação brasileira nos Jogos de Seul, as entidades nacionais então existentes **Associação Brasileira de Desporto para Cegos - ABDC, Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas - ABRADACAR e Associação Nacional de Desporto para Deficientes - ANDE** buscaram, em abril de 1988, o apoio do Governo Federal através da **Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação - SEED-MEC e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente - CORDE**. Por iniciativa da CORDE foi constituída através da **Portaria Interministerial Nº 1207/88 – SEDAP / Secretaria da Administração Pública**, uma Comissão formada por dois representantes do Governo Federal, um da SEED / MEC e um da CORDE e pelos presidentes da ABDC, ABRADACAR e ANDE que passou a ser a responsável pela preparação e participação da delegação brasileira nos Jogos de Seul.

O trabalho da Comissão foi apresentado oficialmente ao público com um ato solene no **Salão Nobre do Palácio do Itamaraty**, no Rio de Janeiro, em **11 de agosto de 1988**. O evento contou com a presença de patrocinadores, imprensa e ídolos do esporte, com destaque para “Magic” Paula, do Basquete, Ana Richa, do Vôlei, Robson Caetano, do Atletismo, integrantes da equipe Olímpica Brasileira de 1988 e o querido e saudoso João “do Pulo” Carlos de Oliveira. Uma das propostas em discussão na Comissão e que foi apresentada durante a solenidade fazia referência ao início das ações com o objetivo de **fundar o Comitê Paraolímpico Brasileiro**, que deveriam ser intensificadas após a promulgação da nova Constituição Brasileira pela Assembléia Nacional Constituinte e que levaria naturalmente a reforma da Lei Nº 6.251/75 que definia diretrizes e normas do esporte brasileiro.

O sucesso da participação brasileira nas **Paraolimpíadas de Seul-88**, quando foram conquistadas **27 medalhas, 04 de ouro, 09 de prata e 14 de bronze**, contribuiu para tornar o movimento paraolímpico mais conhecido em nosso país e foi decisivo na formulação do modelo de administração esportiva adotado pelo governo eleito em 1989 que ao assumir em março de 1990 criou a **Secretaria dos Desportos da Presidência da República – SEDES** tendo na sua

estrutura organizacional o **Departamento de Desportos para Pessoas Portadoras de Deficiência – DEPED**.

A **SEDES** teve como seu primeiro Secretário o grande atleta do futebol brasileiro, **Arthur Antunes Coimbra – ZICO**, que, além de amigo pessoal de **JOSÉ GOMES BLANCO** então **Presidente da ABRADCAR**, era um entusiasta e incentivador do esporte paraolímpico. A partir de 1991 a **SEDES** incluiu em seu orçamento anual, pela primeira vez na história do governo brasileiro, recursos específicos para o esporte das pessoas portadoras de deficiência. Em razão da legislação esportiva vigente e ainda não reformulada que dificultava as ações para a fundação do **Comitê Paraolímpico**, a recém-criada Secretaria resolveu, em **janeiro de 1991**, re-editar a Comissão Interministerial, mantendo o mesmo formato adotado em 1988 com a participação de dois representantes do Governo Federal, **SEDES e CORDE**, e os três presidentes das entidades nacionais de desporto para deficientes existentes, **ABDC, ABRADCAR e ANDE**. A Comissão ficou, mais uma vez, com a responsabilidade pela coordenação dos preparativos e da participação da delegação brasileira nos **Jogos Paraolímpicos de Barcelona - 1992** tendo trabalhado durante 18 meses em estreita parceria com as três entidades nacionais. Em Barcelona os atletas paraolímpicos brasileiros conquistaram **07 medalhas, 03 de ouro e 04 de bronze**.

Os trabalhos desenvolvidos pelas duas comissões em 1988 e 1991/1992 além de se pautarem pelas normas e procedimentos adotados internacionalmente pelo **ICC e IPC**, foi base sólida para o estabelecimento de uma nova postura no movimento paraolímpico brasileiro. Essa base permitiu que as entidades nacionais, espelhadas na tendência mundial e na experiência adquirida na preparação e participação nos Jogos Paraolímpicos de 1988 e 1992, caminhassem de forma determinada no processo que desaguou, naturalmente, na fundação do **CPB - Comitê Paraolímpico Brasileiro** em 09 de fevereiro de 1995.

Com a criação oficial do **CPB**, o Brasil iniciou um segundo estágio no seu ainda jovem movimento paraolímpico. Com ações que se caracterizaram pela busca da consolidação e do desenvolvimento com mais qualidade, o Brasil conquistou na **Paraolimpíada de Atlanta - 1996**, **21 medalhas sendo 02 de ouro, 06 de prata e 13 de bronze**. Mais quatro anos e nos **Jogos de Sidney-2000** nosso país **ganhou 22 medalhas, 06 de ouro, 10 de prata e 06 de bronze**, com evidências claras do início de um processo de melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido.

Além dos recursos públicos garantidos no orçamento federal a partir de 1991, pode-se afirmar com segurança que a entrada em vigor, em **julho de 2001**, da **Lei Nº 10.264/2001**, definindo o repasse contínuo de recursos financeiros através das loterias exploradas pela Caixa Econômica Federal, foi decisivo para que o movimento iniciasse um novo estágio de organização e desenvolvimento.

Não temos dúvida em afirmar que a **Lei AGNELO / PIVA**, como é conhecida a **10.264/01**, representa o grande diferencial da história paraolímpica brasileira. Ela tem assegurado ao movimento a condição fundamental de trabalho ao permitir a formulação e o desenvolvimento de um planejamento estratégico que está contribuindo, de forma incontestável, para sua consolidação e expansão em todo o país.

Com ela temos, a partir de 2001, o início do terceiro e mais importante estágio até o momento do paraolimpismo brasileiro. Como demonstram os resultados alcançados nos **Jogos de Atenas-2004**, o Brasil está trilhando, com decisão e firmeza, o caminho correto na busca da consolidação do movimento paraolímpico. Encheu-nos de orgulho e honra podermos acompanhar nossos atletas conquistarem o melhor resultado da história paraolímpica brasileira, justamente no berço secular do movimento Olímpico mundial. Foram **33 medalhas, 14 de ouro, 12 de prata e 07 de bronze**, resultado que, por si só, retrata a luta e obstinação desses heróis guerreiros.

Em 2005 começamos a vivenciar mais um ciclo paraolímpico que se estenderá até Pequim – 2008. Sem traumas e angústias sabemos que alguns dos nossos heróis, dentro de uma lógica natural da vida, já começam a sentir o peso dos anos e deverão, em algum tempo, estar cedendo seus lugares a novos campeões. É preciso que o trabalho de busca desses novos talentos seja constante e estruturado para garantir que o processo natural de renovação não seja interrompido.

Assim, esta proposta de trabalho que ora apresentamos possui os pés fincados na experiência vivenciada ao longo dos últimos anos e os olhos voltados para o futuro do movimento não podendo ser confundida como ação imediatista. Seus resultados devem ser esperados e

cobrados em médio e longo prazo e poderão começar a ser sentidos a partir de 2008 com a realização dos **I Jogos Paraolímpicos Escolares Brasileiros**.

Tendo por base o fundamento e a determinação legal que destina parte dos recursos da **Lei Nº 10.264/2001** para aplicação no esporte escolar, o CPB centra esforços buscando no sistema de ensino fundamental e médio o caminho natural da renovação, consolidação e fortalecimento do paraolimpismo em nosso país.

Esse caminho natural deverá ser o norte a ser seguido por este projeto que, entre suas metas, pretende tornar o movimento paraolímpico ainda mais conhecido em toda a rede de escolas do ensino fundamental e médio. Para isso pretende executar ações de sensibilização e capacitação dos dirigentes e dos profissionais de Educação Física atuantes no sistema de ensino. Os profissionais de Educação Física são de fundamental importância para o projeto para que desempenhem o papel estratégico de agentes na identificação e no incentivo para que os alunos elegíveis para o movimento paraolímpico iniciem sua prática esportiva.

Com uma estratégia de implantação gradativa, que se estenderá até 2008, o projeto **"PARAOLÍMPICOS DO FUTURO"** tem, para o ano de 2006, ações programadas nas cinco regiões geográficas do país, mais precisamente nas seguintes unidades da federação: **Santa Catarina (Região Sul), Minas Gerais (Sudeste), Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste), Ceará (Nordeste) e Pará (Norte)**.

O trabalho tem um cronograma de etapas diferenciadas prevendo a preparação do material didático pedagógico e de divulgação e a sensibilização dos agentes envolvidos diretamente. A meta do ano é levar a informação para 3.000 escolas, média de 600 em cada uma das cinco unidades da federação, e treinar 6.000 professores de Educação Física, dois em média por unidade escolar.

A participação das escolas e dos professores será definida em negociações entre o CPB e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos estados envolvidos. O ciclo de trabalho do ano de 2006 deverá ser encerrado com um Seminário de Avaliação e Planejamento para as ações de 2007.

O CPB entende também que a preparação dos professores envolvidos será fator fundamental e que propiciará, além do crescimento quantitativo do movimento, a qualidade na oferta de opções do programa de treinamentos e competições esportivas para estudantes, crianças, jovens e adolescentes com deficiência. Para tanto, é importante que se desenvolva um trabalho diferenciado e que todos, efetivamente, possam participar, sem nenhum tipo de exclusão, principalmente em relação aos alunos mais jovens.

Essa diferenciação exigirá dos agentes envolvidos um perfeito entendimento e um grande compromisso com a proposta apresentada e que não se permita confundi-la com programas esportivos tradicionais que, via de regra, trabalham somente com os mais habilidosos no campo esportivo.

2 – Justificativa :

O **"Projeto PARAOLÍMPICOS DO FUTURO"** está embasado na premissa que o CPB tem, entre suas responsabilidades, que "consolidar o movimento Paraolímpico no Brasil, visando o pleno desenvolvimento e a difusão do esporte de alto rendimento para pessoas com deficiência em nosso país" e que essa consolidação passa, naturalmente, pela necessidade de levar ao conhecimento do universo da população brasileira a forma como o movimento funciona, quem são os seus beneficiários diretos e os quais são os ganhos que as atividades esportivas trazem para as pessoas com deficiência. Para atingir a seus objetivos e:

- considerando a imensa população brasileira matriculada na rede do ensino fundamental, mais de 34.000.000 de crianças, jovens e adolescentes espalhadas por mais de 210.000 estabelecimentos nos 5.560 municípios brasileiros; (1)

- considerando a perspectiva e a possibilidade da implantação de um projeto que possa oferecer a oportunidade do acesso a prática esportiva para todas as crianças e jovens com algum tipo de deficiência matriculados no ensino fundamental garantindo-lhes o direito prescrito na Carta Constitucional;

- considerando que a renovação de valores no esporte acontece com mais frequência a partir de um trabalho de base desenvolvido com ofertas regulares de iniciação, prática e treinamento esportivo que busque na quantidade de participantes a sua qualidade;

- considerando ainda a exigência legal de aplicação de parte dos recursos oriundos da **Lei Nº 10.264/2001** fomento e desenvolvimento do esporte escolar;

O Comitê Paraolímpico Brasileiro entende e acredita que a implantação do presente projeto irá contribuir, de forma decisiva a médio e longo prazo, no processo de sua consolidação, expansão e a necessária renovação constante nas mais diversas modalidades esportivas em todo o território nacional.

(1) Dados coletados junto ao IBGE e INEP.

3 – Objetivo Geral :

Implantar o Projeto "PARAOLÍMPICOS DO FUTURO" através de ações realizadas junto ao sistema de ensino fundamental e médio como forma de dar conhecimento da história do paraolimpismo no mundo e em nosso país buscando assegurar a consolidação, expansão e a constante renovação de valores do movimento paraolímpico brasileiro.

4 – Objetivos Específicos :

- Sensibilizar os dirigentes escolares das redes do ensino fundamental e médio sobre o programa esportivo paraolímpico;
- Divulgar o programa esportivo paraolímpico entre os alunos do ensino fundamental e médio;
- Capacitar professores de Educação Física das redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio, nas modalidades esportivas paraolímpicas;
- Reciclar os professores e técnicos já envolvidos e capacitar novos profissionais interessados em participar do movimento;
- Implantar nos eventos esportivos escolares dos estados e municípios provas das modalidades paraolímpicas;
- Buscar a permanente renovação de valores através das ações desenvolvidas junto à rede de escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio;
- Propiciar a participação de um número cada vez maior de pessoas com deficiência em treinamentos e competições esportivas, dando-lhes a oportunidade de, através do esporte, serem reconhecidas, valorizadas e incluídas socialmente.
- Dar continuidade ao trabalho com uma nova dinâmica na renovação dos atletas paraolímpicos brasileiros;
- Promover competições esportivas paraolímpicas escolares nas cinco regiões geográficas brasileiras;
- Realizar os Jogos Paraolímpicos Escolares do Brasil;

4 – Metas :

2006:

- Implantar projetos pilotos em cinco unidades da federação, sendo uma por região geográfica, através da sensibilização dos dirigentes estaduais e da capacitação dos profissionais de Educação Física;

2007:

- Implementar as ações de 2006 e expandir o projeto para, no mínimo, mais duas unidades da federação por região geográfica;

2007:

- Implementar as ações de 2006 e expandir o projeto para as demais unidades da federação em cada região geográfica;

2008:

- Consolidar as ações definidas pelo projeto nas 27 unidades da federação;
- Realizar os Jogos Paraolímpicos Escolares do Brasil

4 – Cronograma de Implantação - 2006:

- Definir e contratar equipe de trabalho
Janeiro e fevereiro de 2006
- Preparar material de informação sobre o movimento paraolímpico
Janeiro a Março de 2006
- Preparar material didático e técnico para a capacitação dos profissionais de Educação Física
Janeiro a Março de 2006
- Sensibilizar Dirigentes Escolares e Capacitar profissionais de Educação Física
Abril a Setembro de 2006
- Acompanhar e orientar as atividades em Escolas Pilotos de cada UF
Setembro a Novembro de 2006
- Realizar contatos com novas UF para 2007
Agosto a novembro de 2006
- Avaliar o processo de implantação do projeto e preparar programação de 2007
Dezembro de 2006

5 – Parcerias :

Para a implantação do **Projeto PAROLIMPICO DO FUTURO** o CPB está contando com as seguintes parcerias :

- **Prefeituras Municipais** – Cessão de instalações esportivas e apoio técnico e administrativo;
- **Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Esportes** – Cessão de pessoal e apoio administrativo;
- **Outros órgãos**– Cessão de instalações e pessoal de apoio;

6 - Financiamento :

- **Lei Nº 10264/2001** – Recursos financeiros oriundos das loterias administradas pela Caixa Econômica Federal e determinados para aplicação no esporte educacional.

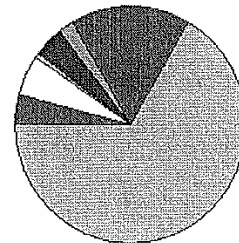
INFORMAÇÕES GERAIS:

1. Dados Estatísticos:
 - 1.1. População brasileira: 185.328.904 habitantes – Fonte: IBGE – Jan / 06
 - 1.2. Unidades Federadas: 26 estados e o DF
 - 1.3. Municípios: 5.550
 - 1.4. Situação por Região e UF previstas para o projeto:
 - 1.4.1. Nordeste: CEARÁ: 184 municípios; 12.983 Escolas Ensino Fundamental e Médio; 1.787.670 alunos matriculados
 - 1.4.2. Norte: PARÁ: 143 municípios; 13.186 Escolas; 1.614.942 alunos
 - 1.4.3. Centro Oeste: MATO GROSSO DO SUL: 78 municípios; 1.532 escolas; 442.544 alunos
 - 1.4.4. Sudeste: MINAS GERAIS: 853 municípios; 18.098 escolas; 3.482.994 alunos
 - 1.4.5. Sul: SANTA CATARINA: 293 municípios; 6.803 escolas; 952.887 alunos;

Fonte: INEP – MEC

UF	Municípios	Nº Escolas	Ensino Fundamental									
			Total	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	Acima 29 anos			
CE	184	12.983	1.787.660	1.340.670	266.178	51.091	27.621	11.569	18.798			
MG	853	18.098	3.482.994	2.772.875	437.692	59.819	40.364	19.368	44.924			
MS	78	1.532	442.544	360.266	51.529	8.068	6.353	3.227	7.783			
PA	143	13.186	1.614.942	1.259.588	243.479	44.154	23.127	7.789	9.566			
SC	293	6.803	952.887	851.410	80.704	3.926	1.279	366	358			
Totais	1651	52.602	8.281.027	6.584.809	1.079.582	167.058	98.744	42.319	81.429			
Brasil	5560	210.094	34.012.434	27.070.511	4.382.765	778.255	499.723	207.640	350.942			
%	27,40%	25,04%	24,35%	24,32%	24,63%	21,47%	19,76%	20,38%	23,20%			

Ensino Fundamental Nº Escolas



UF Municípios
 CE 184
 MG 853
 MS 78
 PA 143
 SC 293
 Totais 1551
 Brasil 5560
 % 27,40%

2. Esportes Paraolímpicos a serem oferecidos:

Como informação e para conhecimento, serão apresentados todos os esportes oficiais do movimento paraolímpico mundial. Para a Capacitação de Professores que será oferecida pelo projeto o número de esportes será mais restrito e ajustado a realidade das nossas escolas e a cultura esportiva brasileira. A intenção é que cada escola, dentro de suas possibilidades, possa escolher até 6 esportes sendo ao menos um coletivo entre os que serão oferecidos no projeto. Os esportes e as áreas de deficiência a quem se destinam a serem oferecidos são:

- 2.1. Atletismo – DF, DM, DV – Masculino e Feminino
- 2.2. Basquetebol – DF e DM – Masculino e Feminino
- 2.3. Bochas – DF – Masculino e Feminino
- 2.4. Futebol – DF e DV – Masculino
- 2.5. Goalball – DV – Masculino e Feminino
- 2.6. Judô – DV – Masculino e Feminino
- 2.7. Natação – DF, DM e DV – Masculino e Feminino
- 2.8. Tênis de Mesa – DF e DM – Masculino e Feminino
- 2.9. Tênis – DF – Masculino e Feminino

3. Metas de atendimento 2006:

- 3.1. 5 UF
- 3.2. 600 municípios – média de 120 por UF
- 3.3. 3.000 escolas: média de 600 por UF e 05 por município
- 3.4. 6.000 professores treinados – média de 02 por escola / 1.200 por UF
- 3.5. 900.000 alunos beneficiados – média de 150 alunos / professor
- 3.6. 18.000 alunos paratletas identificados – estimativa de 2% do total de alunos

4. Estratégia de implantação

Após a identificação e a definição das UF e cidades nas quais o projeto será desenvolvido em 2006 teremos 3 fases para sua implantação:

- 4.1. Sensibilização dos Dirigentes Estaduais e Municipais de Ensino através de visitas individuais e reuniões conjuntas
- 4.2. Identificação dos Profissionais de Educação Física a serem treinados por indicação das escolas envolvidas
- 4.3. Seminários de Capacitação dos Professores.

Está prevista a realização de até 6 Seminários / UF, de forma regionalizada e atendendo 200 Professores cada um. Os Seminários terão a duração de 15 horas: 01 h. para Apresentação do Projeto; 2 hs. Histórico do Movimento Paraolímpico; 12 hs Esportes (6 Modalidades com 2 hs cada). Os participantes, divididos em turmas de até 35 alunos, participam dos 06 esportes oferecidos em cada Seminário.

5. Recursos Materiais - Impressos Informativos e Didáticos:

- 5.1. Cartazes
- 5.2. Folders
- 5.3. Kit de Livros com 10 volumes sendo 1 de Introdução ao Movimento Paraolímpico e 1 por modalidade esportiva.
- 5.4. Regras Oficiais das 09 modalidades esportivas: Tradução e Impressão.

6. Recursos Humanos:

- 6.1. Coordenação do Projeto
O CPB designará um integrante do seu quadro de funcionário para a função de Coordenação Geral do Projeto.
- 6.2. Elaboração de Material Didático:
O projeto deverá contratar consultores externos por tempo determinado para a elaboração de 10 cartilhas sendo 9 para as modalidades esportivas citadas no item 2 e uma de Introdução ao Movimento Paraolímpico. Está prevista a contratação de 02 Consultores por modalidade

esportiva, totalizando 18 consultores (Profissionais de Educação Física com experiência no esporte e conhecimento do movimento paraolímpico) e mais 02 Consultores para preparem a Cartilha de Introdução ao Movimento Paraolímpico. As cartilhas esportivas abordarão de forma sucinta as regras do esporte com suas adaptações para o movimento paraolímpico, as áreas de deficiência e sexo aos quais o esporte é destinado, a forma como o esporte se organiza em classes médico-funcionais e informações básicas de iniciação ao treinamento esportivo da respectiva modalidade. As cartilhas serão destinadas a Profissionais de Educação Física que atuam nas escolas e tem por objetivo subsidiá-los na identificação dos alunos que são elegíveis para o movimento dando a eles a oportunidades para a iniciação no respectivo esporte. Por essa razão as cartilhas não necessitam de conterem um aprofundamento técnico de cada modalidade esportiva. A cartilha de Introdução ao movimento Paraolímpico deverá abordar de forma objetiva e simples os seguintes tópicos: sua história no Brasil e no Mundo, sua forma de organização, esportes oficiais oferecidos, a quem é destinado (que área de deficiência são elegíveis para o movimento) e a forma de participação (divisão por sexo e classes dentro de cada esporte).

6.3. Seminários

Para ministrarem os Seminários deverão ser contratados consultores externos com preferência para os elaboradores das cartilhas de cada modalidade. Os Seminários terão cada um 15 horas estando previstos 6 por UF totalizando 90 horas por UF totalizando 540 horas de serviços sendo: 60 hs de Introdução ao Movimento Paraolímpico e 360 hs de Esportes com um máximo de 60 por Esporte.

7. Interfaces:

- 7.1. Entidades Nacionais do Esporte Paraolímpico;
- 7.2. Entidades Internacionais do Esporte Paraolímpico;
- 7.3. Ministério do Esporte;
- 7.4. Ministério da Educação – SEESP;
- 7.5. Entidades de Ensino Superior;
- 7.6. Comitê Olímpico Brasileiro;
- 7.7. Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Esportes;
- 7.8. Sistema CONFEF/CREF
- 7.9. Circuito Loterias Caixa;
- 7.10. Jogos Escolares Municipais e / ou Estaduais;
- 7.11. Jogos Escolares Brasileiros;
- 7.12. Esporte Escolar Internacional: FISS - Federation International Sport Scolaire
- 7.13. Jogos da Língua Portuguesa

ANEXO 02



Manual de Orientação para os Professores de Educação Física

INTRODUÇÃO



Introdução ao Movimento Paraolímpico





Manual de Orientação para Professores de Educação Física

ATLETISMO



Atletismo Paraolímpico





Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física

BOCHA



Bocha Paraolímpica





Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física

BASQUETEBOL



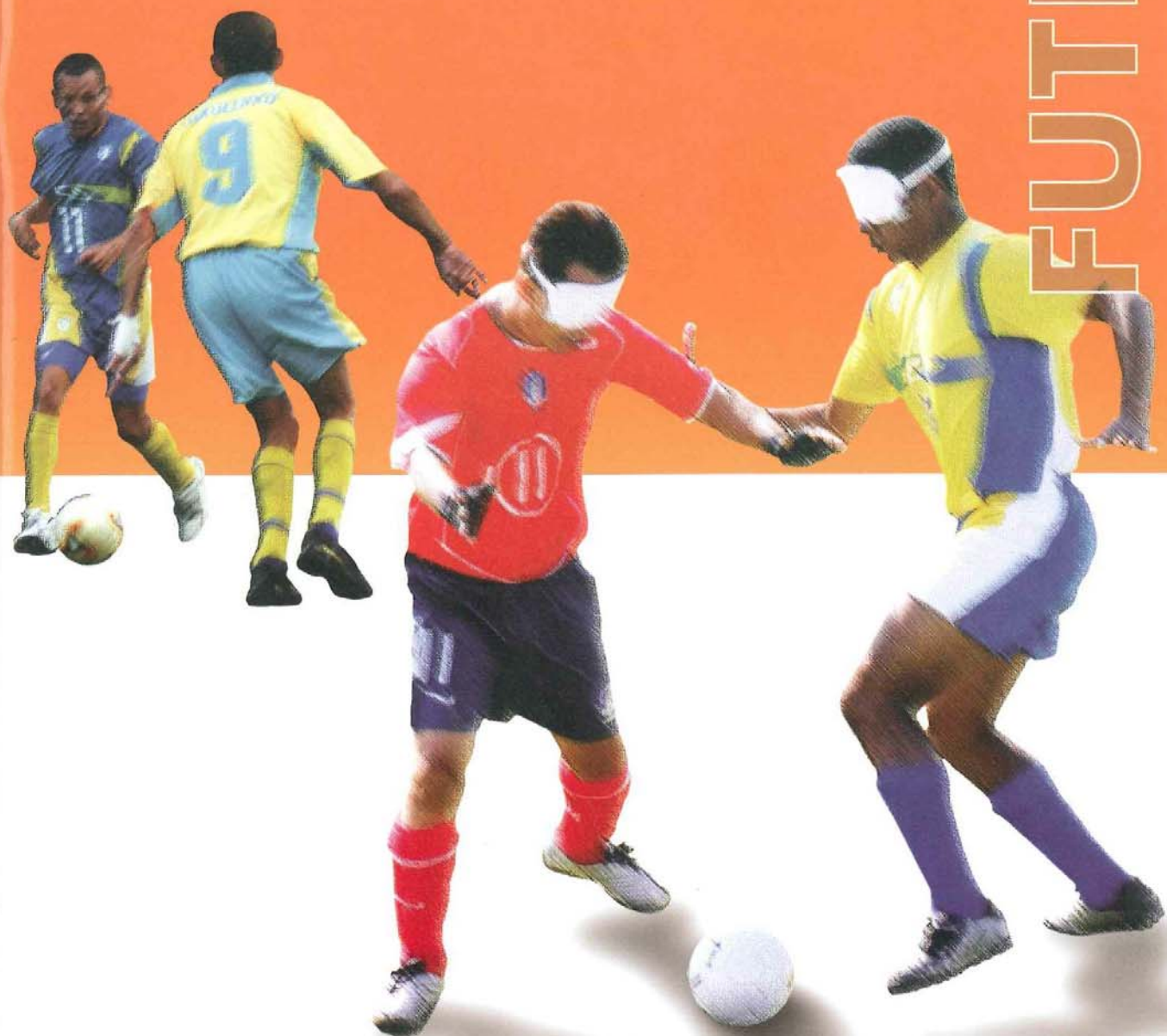
Basquetebol em Cadeira de Rodas





Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física

FUTEBOL



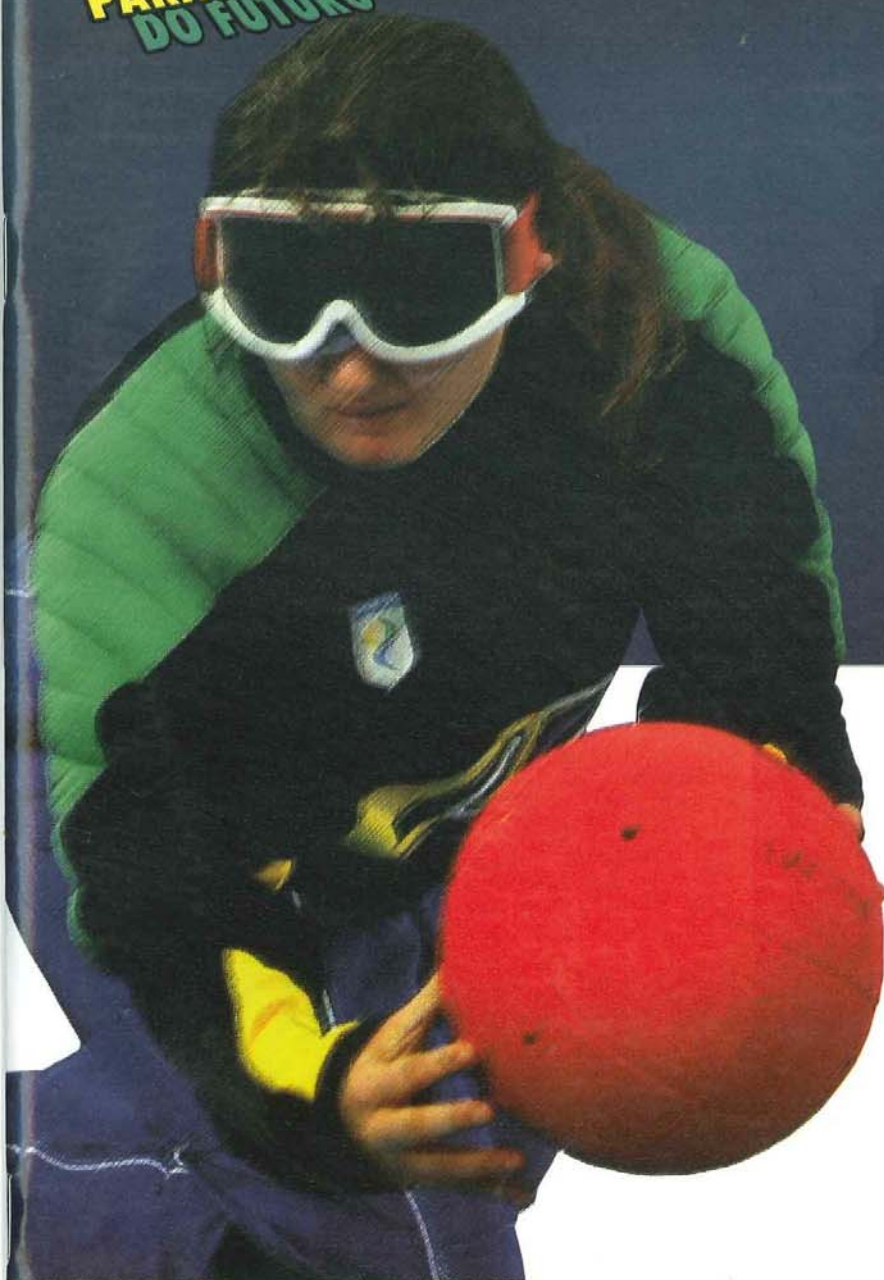
Futebol Paraolímpico





Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física

GOALBALL



Goalball





Manual de Orientação para Professores de Educação Física

JUDÔ



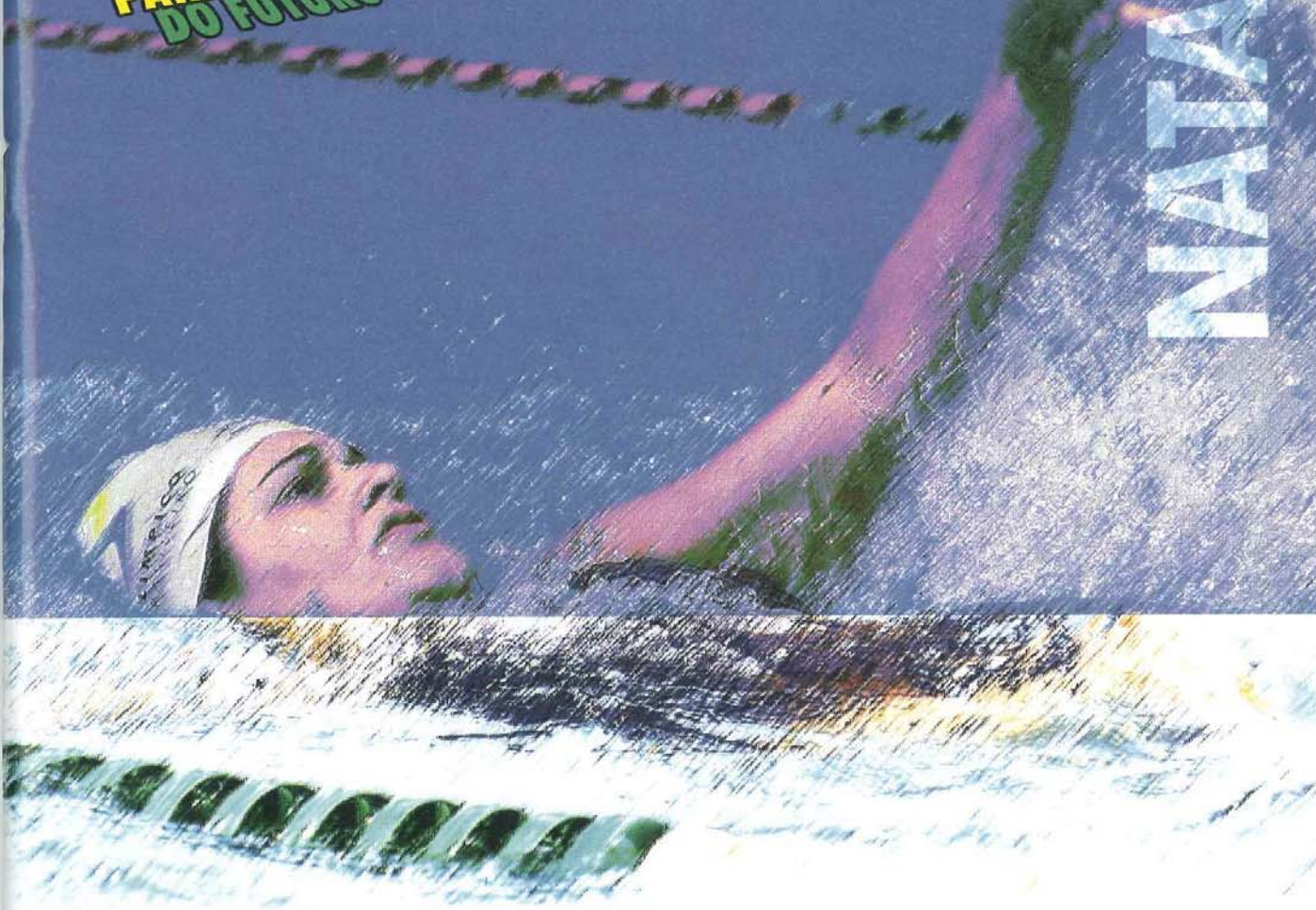
Judô Paraolímpico





Manual de Orientação para Professores de Educação Física

NATAÇÃO



Natação Paraolímpica





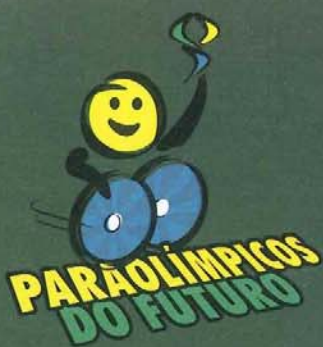
Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física



ÊNIS EM CADEIRA DE RODAS

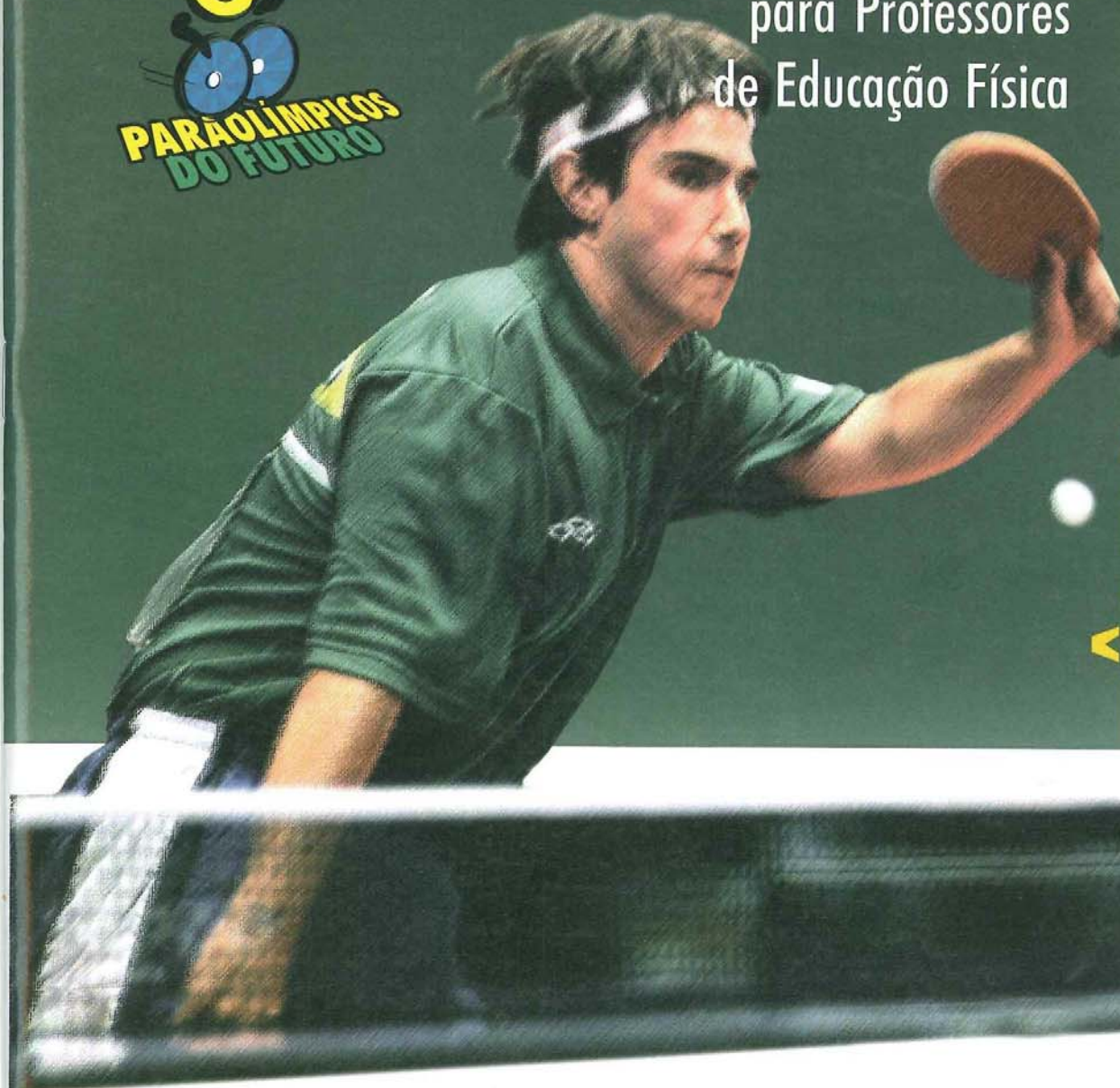
Tênis em Cadeira de Rodas





Manual de Orientação
para Professores
de Educação Física

TÊNIS DE MESA



Tênis de Mesa Paraolímpico



ANEXO 3



OFÍCIO PRE/CPB Nº 1532/2006

Brasília - DF, 04 de outubro de 2006.

Senhora Professora,

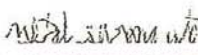
Ao cumprimentar Vossa Senhoria queremos, em primeiro lugar e em nome do Comitê Paraolímpico Brasileiro, agradecer por sua disposição em participar conosco do projeto "*Paraolímpicos do Futuro*".

Como lhe foi informado, o Comitê Paraolímpico Brasileiro, em cumprimento a suas obrigações estatutárias e de acordo com o plano de trabalho estabelecido para a gestão 2005/2008 vem desenvolvendo ações que buscam disseminar e fortalecer a prática do paradesporto em nosso país. Entre essas ações estamos iniciando um projeto de longo prazo denominado "*PARAOLÍMPICOS DO FUTURO*" que tem por objetivo levar nosso movimento para as escolas regulares de ensino fundamental e médio propiciando aos alunos ali matriculados e que sejam portadores de necessidades especiais à oportunidade de conhecerem e participarem do paraolimpismo. Nesse ano de 2006 estamos implantando o projeto de forma gradativa com ações piloto em um estado de cada região geográfica brasileira sendo Santa Catarina no sul, Minas Gerais no sudeste, Mato Grosso do Sul no centro oeste, Ceará no nordeste e o Pará no norte. A implantação está sendo respaldada com a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica entre o CPB e o órgão estadual responsável pelo esporte escolar de cada estado.

O desenvolvimento das ações previstas no projeto só está sendo possível por que contamos com a participação de profissionais de Educação Física com experiência e conhecimento do movimento paraolímpico e da área técnica das modalidades esportivas oferecidas. Estes profissionais, além de terem sido responsáveis pela elaboração de uma coletânea com dez manuais de orientação para professores de Educação Física, estarão ministrando os seminários de treinamento previstos no projeto. Dessa forma é um grande orgulho e uma honra para o Comitê Paraolímpico Brasileiro contar com sua inestimável colaboração como co-autora do livro "*BASQUETEBOL EM CADEIRA DE RODAS*" que está em fase final de impressão e estará sendo distribuído aos professores de Educação Física nos seminários que iremos realizar.

Na expectativa de podermos contar com a contribuição de Vossa Senhoria, renovamos nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


VITAL SEVERINO NETO
Presidente

*Atenas, a meta atingida; o pódio conquistado, o objetivo alcançado;
o ouro suado, o sonho realizado.
Consolidar o Desporto Paraolímpico Brasileiro, o compromisso.*

A Ilustríssima Senhora
Professora SÔNIA MARIA RIBEIRO
Joinville - SC

ANEXO 04



OFÍCIO PRE/CPB Nº. 3094/2007

Brasília, 10 de dezembro de 2007.

Prezada Professora Sônia,

O projeto denominado *PARAOLÍMPICOS DO FUTURO*, implantado e implementado pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, contando com a inestimável colaboração de Vossa Senhoria, cumpriu nos dois primeiros anos de sua existência, na nossa avaliação, o papel que dele se esperava.


Nessa primeira etapa, logramos êxito, ao atingirmos 7 (sete) Unidades da Federação, alcançando aproximadamente 3.500 (três mil e quinhentos) professores de educação física, de Escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Temos a percepção clara que se faz necessário avaliar essa primeira etapa, para corrigirmos os eventuais erros de percurso, caso eles existam, aprimorando nossas ações, na busca de levarmos da forma mais adequada possível, a mensagem contida na idéia que originou este projeto, de fazermos com que, os professores de educação física lotados nas Escolas das Redes do Ensino Fundamental e Médio, tenham as informações mínimas indispensáveis, para garantir o acesso dos alunos com qualquer tipo de deficiência, à prática da atividade física, à prática da atividade esportiva.

Certos do interesse de Vossa Senhoria como colaborador e parceiro efetivo do CPB, nessa luta, é que estamos solicitando uma avaliação dos resultados obtidos durante essa primeira etapa, com as sugestões de correção de rumos, se houver, para o prosseguimento dessas ações que tanto poderá melhorar a qualidade da educação das crianças e jovens com algum tipo de deficiência em nosso país.

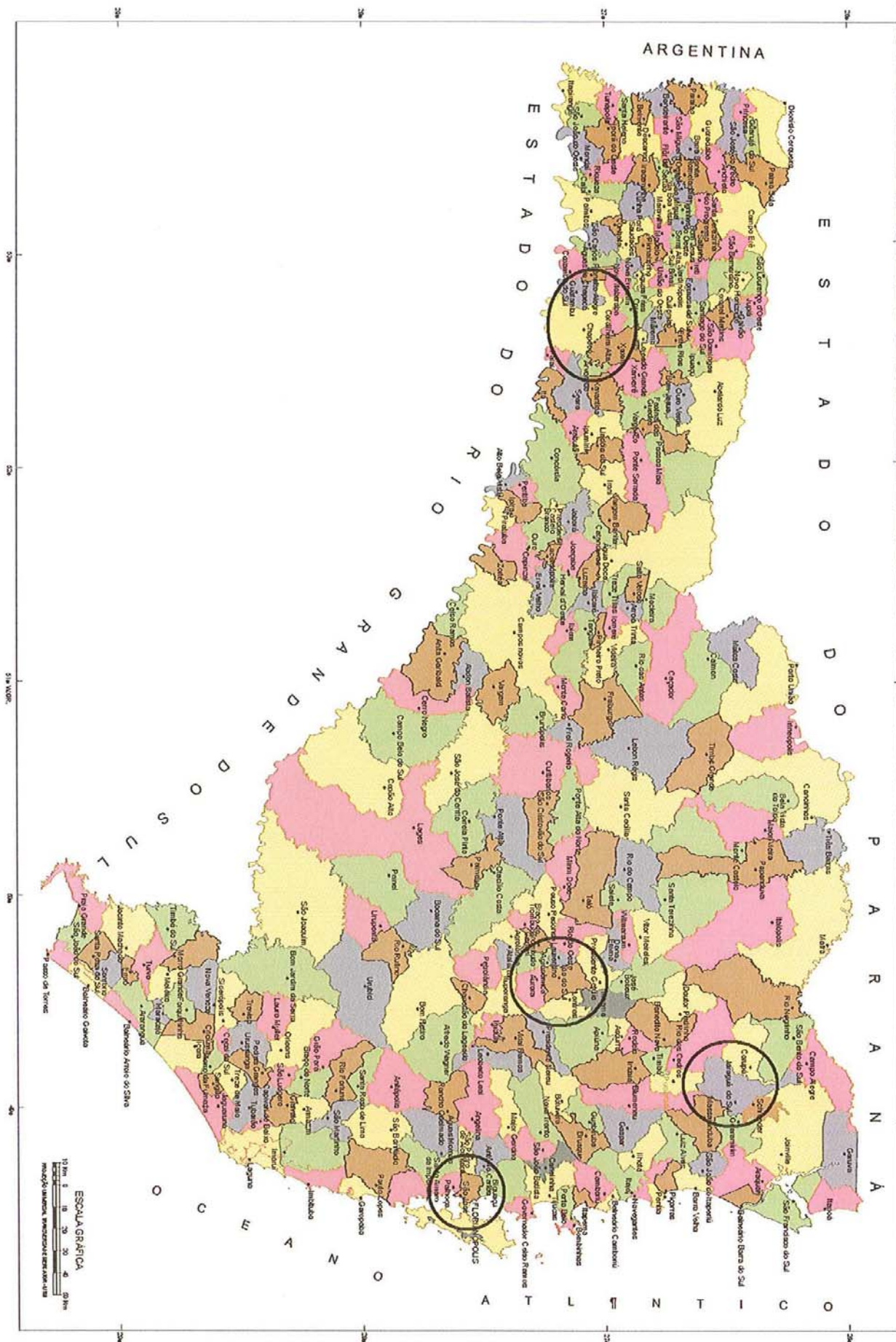
Esperamos que até o dia 15 de fevereiro de 2008, possamos receber esse material, para redirecionarmos as ações do projeto, se necessário, implementando novas idéias, com o objetivo maior de alcançarmos a melhoria da qualidade na educação das crianças e dos jovens com algum tipo de deficiência.

Atenciosamente,


VITAL SEVERINO NETO
Presidente

À Professora
SÔNIA MARIA RIBEIRO
Joinville - SC

ANEXO 05



ESCALA GRÁFICA
10 km 1 10 20 30 40 50 km
MODELO: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ANEXO 06

Piracicaba, 06 de novembro de 2006

Prezado(a) Professor(a)

Na condição de autora de uma pesquisa que visa identificar a pertinência do esporte adaptado no contexto da inclusão escolar sob a ótica do professor de Educação Física, solicito vossa colaboração respondendo o questionário que se encontra a seguir.

O questionário visa obter dados relevantes para a pesquisa de doutorado que realizo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba (SP), sob a orientação da Prof^a.Dr^a Maria Cecília Carareto Ferreira.

Diante do exposto sua participação será de fundamental importância para que o objetivo da pesquisa possa ser atingido, e conseqüentemente obtermos um mapeamento da utilização do esporte adaptado no processo de inclusão a nível nacional. Esclareço que para cada questão apenas uma resposta deverá ser assinalada, assim como preenchimento do campo da justificativa nas questões 09 e 12 pois estas trarão dados relevantes.

Saliento que as informações colhidas serão mantidas em total sigilo, atendendo aos princípios éticos que uma pesquisa como esta exige. Sua identificação se dará através do número que consta no final desta folha. Os dados de identificação estão sendo solicitados para facilitar um contato futuro.

Desde já agradeço sua colaboração

Atenciosamente

Prof^a Doutoranda Sônia Maria Ribeiro

CREF 0420-G/SC

Número: _ ! _ ! _ ! _ ! _ !

NOME: _____

Idade: _____ Tempo de atuação na área: _____ Séries em que atua: _____

Tem alunos com deficiência: _____ Tipo: _____

Endereço: _____

E-mail: _____ Fone: _____

- 01- Qual a relevância do esporte nas aulas de Ed. Física escolar
 muito relevante relevante pouco relevante não é relevante
- 02- Para o processo de formação geral do aluno o esporte é:
 muito significativo significativo pouco significativo insignificante
- 03- Com qual abordagem o esporte é utilizado nas suas aulas de Educação Física
 educação do movimento socialização competição outra
- 04- Nas suas aulas normalmente o esporte é trabalhado com ênfase no contexto
 educativo cooperativo competitivo
- 05- Conforme é trabalhado o esporte visa atender:
 o resultado final o processo de aprendizagem
- 06- O desenvolvimento da prática do esporte enquanto conteúdo curricular na Educação Física atende a heterogeneidade cada vez mais comum em suas turmas
 sempre as vezes raramente não atende
- 07- É possível ocorrer a inclusão escolar de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física
 sim não
- 08- O esporte enquanto conteúdo pedagógico permite a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação física.
 sempre normalmente raramente nunca
- 09- Você se considera apto a atender uma turma heterogênea, onde há alunos com deficiência e alunos sem deficiência.
 sim não
Caso sua resposta tenha sido não aponte um motivo justificando sua resposta: _____

- 10- O desenvolvimento do esporte adaptado no ensino regular favorecerá a inclusão de alunos com deficiência
 sim não
- 11- Com qual objetivo você trabalharia o esporte adaptado no ensino regular
 estimular o ingresso do aluno com deficiência no esporte de competição- paradesporto
 favorecer a prática de uma atividade onde alunos com e sem deficiência possam interagir
 não utilizaria o esporte adaptado como atividade a ser desenvolvida com as minhas turmas
 proporcionar o reconhecimento do potencial corporal possível somente através do esporte
- 12- A prática do esporte adaptado proporcionará um salto pedagógico qualitativo no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de educação física.
 sim não
Justifique: _____

ANEXO 07

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, DECLARO, para os devidos fins, que fui informado/orientado(a), de forma clara e detalhada, a respeito do objetivo geral desta pesquisa de campo que é investigar o processo de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física na escola regular, a partir da prática do esporte enquanto conteúdo curricular, bem como a metodologia que será utilizada, a qual consiste em observação das aulas, com registro de imagens, e entrevistas semi-estruturada.

Reconheço o fato de que a pesquisa intitulada O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, conduzida pela doutoranda Sônia Maria Ribeiro, sob orientação da Profª Drª Maria Cecília Carareto Ferreira, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, nível – Doutorado, junto a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Estou ciente que a pesquisa tem como meta colaborar com informações capazes de orientar a condução do processo de ensino e aprendizagem da iniciação esportiva, no contexto da educação inclusiva, conteúdo este desenvolvido pelos professores que atendem turmas do ensino fundamental e médio.

Diante de tais esclarecimentos CONCORDO plenamente em colaborar com a referida pesquisa autorizando sua realização no (a) Nome da escola sem que meu nome ou da escola sejam identificados em publicações futuras. Estou ciente de que poderei obter mais informações sobre este trabalho por meio da pesquisadora responsável pelo telefone (47) XXXXXXXX ou pelo email soniavile@yahoo.com.br.

AUTORIZO a pesquisadora a proceder a discussão do material que resultar desta pesquisa em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho. Tenho clareza que, caso me interesse, terei livre acesso aos resultados da investigação, entretanto em contato com a pesquisadora, pelos meios acima referidos.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste termo de consentimento livre e esclarecido, concordo em participar da pesquisa.

Sei que assinando este consentimento não abro mão de meus direitos legais e que me ficarão garantidos a confidencialidade e o anonimato.

Nome do pesquisado

Assinatura

Nome da pesquisadora

Assinatura

ANEXO 08

DECLARAÇÃO

Eu _____, diretora da escola _____, declaro para os devidos fins, que concordo que seja realizada a investigação da pesquisa intitulada O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, conduzida pela pesquisadora Sônia Maria Ribeiro, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, junto a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, que tem como objetivo geral investigar o processo de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física no ensino regular, a partir da prática do esporte enquanto conteúdo curricular desenvolvido no ensino fundamental e médio. Esta pesquisa pretende colaborar com informações capazes de melhor orientar a condução do processo de ensino e aprendizagem da iniciação esportiva em turmas que contemplam alunos com e sem deficiência no ensino regular.

Desta forma, estou ciente que a referida pesquisa realizará observações de aulas, com registro de imagens e entrevista semi-estruturada com o professor que atende o ensino fundamental e médio neste estabelecimento de ensino.

Assim, AUTORIZO a pesquisadora a proceder discussão do material que resultar desta pesquisa e a publicação dos resultados em eventos ou periódicos científicos, livretos, livros, artigos e/ou textos de toda a espécie que possam resultar do presente trabalho.

Sei que assinando este consentimento não abro mão de meus direitos legais e que me ficarão garantidos a confidencialidade e o anonimado.

Data: ____ / ____ / ____

Nome do responsável

Assinatura

Nome da instituição