

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE – FACIS

O FENÔMENO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
O DISCURSO DOS PROFESSORES DE ITAPETININGA

ANDRÉA RECHINELI

PIRACICABA  
2008

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE – FACIS

ANDRÉA RECHINELI

O FENÔMENO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
O DISCURSO DOS PROFESSORES DE ITAPETININGA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física – Faculdade de Ciências da Saúde – Área de concentração Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientação – PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Eline Tereza Rozante Porto.

Piracicaba  
2008

(Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP)  
Catalogação na fonte

Rechineli, Andréa

O Fenômeno da inclusão na educação física escolar: o discurso dos professores de Itapetininga. / Andréa Rechineli. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2008. 126f.

Orientadora: Profa. Dra. Eline Tereza Rozante Porto

Dissertação (Mestrado em Educação Física – Área de concentração Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer) – Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba, 2008

Inclui anexos

1. Inclusão. 2. Educação física escolar. 3. Pessoas com deficiências. 4. Pedagogia do movimento. I. Porto, Eline Tereza Rozante, orient.. II. Faculdade de Ciências da Saúde. III. Universidade Metodista de Piracicaba. IV. Título.

## BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Eline Tereza Rozante Porto – (Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep  
Faculdade de Ciências E Saúde – Facis

Profª. Drª. Regina Simões  
Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep  
Faculdade de Ciências E Saúde – Facis

Profª. Drª. Marli Nabeiro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP  
Faculdade de Ciências de Bauru

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos especiais são destinados às mulheres e homens da minha vida e, por “cavalheirismo” da minha parte inicio com as mulheres:

Como não poderia deixar de ser, à primeira delas, minha mãe Hilda Rechineli, por me trazer ao mundo e me guiar por ele com coragem, sabedoria e amor. Obrigada pelos momentos inesquecíveis, as cantorias, as viagens, as alegrias e as tristezas superadas. Você é o meu espelho, por isso continuaremos vivendo com coragem, sabedoria e amor.

À minha orientadora, mãe, amiga, Eline Porto, por aceitar-me, apesar da dificuldade inicial do “aprendizado” da escrita científica; pelos ensinamentos tão preciosos ao longo das aulas e encontros; pelos desabafos e choradeiras nos longos e-mails, mas principalmente por você ser o que é: uma pessoa maravilhosa que transborda tranqüilidade tornando a tempestade em calmaria. Obrigada por permitir o contato com a sua história tão rica em sensibilidade que me fez descobrir a satisfação e prazer de enfrentar as dificuldades.

À professora Regina Simões a quem muito admiro por seu profissionalismo, experiência e pelo “pique” de dar inveja, no bom sentido, a qualquer pessoa. Obrigada pelos métodos, regras e normas sempre discutidos com leveza e ao mesmo tempo com tanta energia que não deixava o pessoal da sala piscar, mesmo as aulas sendo logo após o almoço. Sorte a minha de ter “realmente” te conhecido, pois aprendi que as pedras que aparecem no caminho podem ser vencidas com realismo, equilíbrio e uma pitada de humor!

À Marli Nabeiro, amiga, companheira de longa caminhada no universo da Educação Física para pessoas com deficiências. Obrigada por aceitar o convite “forçado” para ser minha banca, não poderia ser outra pessoa, pois foi através de suas publicações que conheci a Educação Física Inclusiva. Agradeço também pelos momentos inesquecíveis como: o coral do Encontro de Profissionais na PUC em

Campinas, a furada de fila do Ricardo no teatro do Sesc em São Carlos, o encontro com o “verdadeiro bauru” e as risadas, conversas, desabafos que espero poder continuar trocando com você.

À Selma Rechineli, fada madrinha, anjo da guarda da minha família. Obrigada pela sabedoria, experiência, parceria e amor que transmite a todos, principalmente ao Breno. Sem você o que seria de nós?

Agora, a vez dos homens:

Ao primeiro deles, meu tio/pai Lauri Rechineli, que com sua bondade, simplicidade e ternura ajudou e continuará ajudando, de onde estiver, no meu caminhar para o caminho do bem, da justiça e do amor.

Ao meu marido, parceiro, amigo, João Henrique, pela motivação constante, por acreditar e sonhar comigo, pela paciência nos dias de ausência e estresse e principalmente pela felicidade em me oportunizar a maternidade que nos presenteou com o Breno, de quem tem sido um pai maravilhoso. Tudo isso foi por nós! Obrigada por me ajudar no plantio de mais este sonho e por regá-lo com ternura, sem isso, não estaríamos colhendo os frutos que já sentimos saborosos.

Ao meu tesouro Breno, filho querido, esperado, amado, que me recompensa todos os dias com seus sorrisos, beijos, abraços, suas maluquices e invenções mirabolantes, que às vezes me tiram do sério (graças a Deus!), me socorrendo nos momentos difíceis.

Ao amigo Wagner Wey Moreira por apresentar-me a Fenomenologia em suas aulas encantadoras, cheias de histórias inesquecíveis e engraçadas, tiradas da “carteira/capanga mágica”. Obrigada por me fazer sentir parte da sua vida, inspirando-me a escrever sem medo, proporcionando fluir a sensibilidade, marca registrada de seus escritos, que tanto admiro.

Por fim, um agradecimento especial às pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para esta conquista:

Aos professores do Mestrado em Educação Física da Unimep por compartilharem seus conhecimentos, especialmente na pessoa de Nelson Carvalho Marcellino, por todas as técnicas de aula que serão utilizadas para sempre, pelos seminários e festas incríveis.

À Secretaria de Educação Municipal de Itapetininga e Oficina Pedagógica Municipal, que prontamente permitiram a pesquisa, liberando dados e oportunizando o encontro com os professores de Educação Física.

Aos professores de Educação Física das Escolas Municipais de Itapetininga, que gentilmente colaboraram fornecendo dados e respondendo às questões geradoras, que se somaram nos discursos, imprescindíveis à pesquisa.

Aos amigos de sala, com quem dividi os medos, as dúvidas, os trabalhos, as conquistas, as fofocas, as festas, todo o meu amor e gratidão por tê-los.

Às “garotas” da secretaria da Pós-Graduação da Unimep, especialmente Rose, Dulce e Angelize, por todos os apertos socorridos com compreensão e doçura.

“A gente não faz amigos, reconhece-os”. Vinícius de Moraes

Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos:  
O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê  
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós, que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender.  
[...]  
As coisas não têm significação, têm existência.  
As coisas são o único sentido oculto das coisas.

A espantosa realidade das coisas  
É a minha descoberta de todos os dias.  
Cada coisa é o que é,  
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,  
E quanto isso me basta.

(ALBERTO CAEIRO, 1914)



## RESUMO

O tema inclusão de pessoas com deficiências (PD) na escola regular tem sido alvo de discussões em diversas áreas, dentre elas a Educação Física. Foi traçado como objetivo geral investigar o discurso dos professores de Educação Física das Escolas Municipais de Itapetininga, sobre a inclusão de pessoas com deficiências em suas aulas, com base no questionamento: será que os profissionais de Educação Física da rede municipal de ensino de Itapetininga estão preparados para trabalhar com a proposta de inclusão? Para alcançar o objetivo, a estrutura do trabalho se constituiu da seguinte forma: na primeira parte apresento uma discussão sobre o processo de inclusão. Na segunda parte analiso a relação da Educação com a inclusão investigando as concepções destinadas ao corpo deficiente no passado, ao corpo eficiente no presente e ao corpo diferente no futuro. O tipo de estudo qualitativo e a metodologia aplicada na pesquisa de campo ocorreram na terceira parte, assim como o trilhar metodológico para a realização da investigação. A transcrição dos discursos dos 8 participantes se mostra na íntegra, na quarta parte, selecionados de acordo com momentos estabelecidos pela técnica utilizada para analisar os dados, denominada Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado de Moreira, Simões e Porto (2005). A partir das duas questões geradoras; 1. Para você o que é inclusão social? e 2. Qual a sua visão sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar?, os 8 participantes, 100% dos entrevistados revelaram que a inclusão social significa respeitar as diversidades de todas as pessoas com e sem deficiências e 75% que a inclusão através das aulas de Educação Física oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças com e sem deficiências quanto dos professores. Como conclusão percebeu-se que os professores além de preparados, dentro das possibilidades, estavam demonstrando atitudes que possibilitavam a inclusão, com entusiasmo e esperança, apesar das dificuldades, de conseguir realizar o sonho da igualdade de oportunidades que é para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Física Escolar. Pessoas com deficiências. Pedagogia do movimento.

## ABSTRACT

The subject inclusion of people with disability (PD) in the regular school has been white of quarrels in diverse areas, amongst them the Physical Education. It was traced as objective generality to investigate the speech of the professors of Physical Education of the Municipal Schools of Itapetininga, on the inclusion of people with disability in its lessons, on the basis of the questioning: he will be that the professionals of Physical Education of the municipal net of education of Itapetininga are prepared to work with the inclusion proposal? To reach the objective, the structure of the work if constituted of the following form: in the first part I present a quarrel on the inclusion process. In the second part I analyze the relation of the Education with the inclusion investigating the conceptions destined to the disability body in the past, to the efficient body in the gift and to the different body in the future. The type of qualitative study and the methodology applied in the field research had occurred in the third part, as well as treading methodological for the accomplishment of the inquiry. The transcription of the speeches of the 8 participants if shows in the complete one, in the fourth part, selected in accordance with moments established for the used technique to analyze the data, called Analysis of Content: Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meaning of Moreira, Simões and Porto (2005). From the two generating questions; 1.For you what it is social inclusion? 2.Wich its vision on the inclusion of people with disabilities in the lessons of Pertaining to school Physical Education?, the 8 participants, 100% of the interviewed ones had disclosed that the social inclusion means to respect the diversities of all the people with and without disabilities and 75% that the inclusion through the lessons of Physical Education to promote the development and the learning in such a way of the children with and without disabilities how much of the professors. As conclusion one perceived that the professors beyond chemical preparations, inside of the possibilities, were demonstrating attitudes that made possible the inclusion, with enthusiasm and hope, although the difficulties, to obtain to carry through the dream of the equality of chances that is for all.

**Keywords:** Inclusion. School Physical Education. People with disability. Pedagogy of movement.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Abordagens e propostas inclusivas.....	54
<b>Quadro 2</b> Períodos e fatos que originaram a EFA.....	56
<b>Quadro 3</b> Ganhos com a EFA.....	63
<b>Quadro 4</b> Idade dos participantes.....	72
<b>Quadro 5</b> Sexo dos participantes.....	72
<b>Quadro 6</b> Ano de formação.....	73
<b>Quadro 7</b> Tipo de curso.....	73
<b>Quadro 8</b> Disciplina temática.....	73
<b>Quadro 9</b> Aproveitamento da disciplina.....	74
<b>Quadro 10</b> Participação em cursos de atualização.....	74
<b>Quadro 11</b> Trabalho em outro local com PD.....	74
<b>Quadro 12</b> Categorias da pergunta 1.....	80
<b>Quadro 13</b> Categorias da pergunta 2.....	94

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 NAVEGANDO OS MARES DA INCLUSÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>3 A ROTA DOS CORPOS.....</b>	<b>35</b>
3.1 CORPOS DEFICIENTES: UM OLHAR NO PASSADO.....	35
3.2 CORPOS EFICIENTES: VIVENCIANDO O PRESENTE.....	43
3.2.1 História da Educação Física Adaptada.....	55
3.3 CORPOS DIFERENTES: REFLETINDO O FUTURO.....	59
<b>4 O NAVEGAR METODOLÓGICO.....</b>	<b>68</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	68
4.2 LOCAL DA PESQUISA.....	69
4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	70
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS.....	71
<b>5 CONHECENDO OS MARUJOS/PROFESSORES.....</b>	<b>72</b>
5.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	72
5.2 OS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES PARA A PERGUNTA 1.....	75
5.3 INDICADORES DA PERGUNTA 1.....	77
5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA PERGUNTA 1.....	79
5.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PERGUNTA 1.....	80

5.6 OS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES PARA A PERGUNTA 2.....	86
5.7 INDICADORES DA PERGUNTA 2.....	91
5.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA PERGUNTA 2.....	93
5.9 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PERGUNTA 2.....	94
5.10 CONCLUSÃO.....	104
<b>6 DIÁRIO DE BORDO/CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Acorda meu pai, não te deixo dormir  
 Não toque em estrelas, não vá por aí  
 Afasta o delírio, não prove do mar  
 Não ouça a lara do rio chamar

Acorda meu pai e me ajuda a entender  
 Por que tanta fúria, tanto malquerer  
 Eu estou muito assustado com o mundo que eu vi  
 Acorda meu pai, não te deixo dormir

A noite se encosta num poste de luz  
 Em pó se desfaz em fragmentos azuis  
 Aos pés de um menino a cidade afundou  
 Levando o vazio de quem não sonhou

Sou moço de longe, de longe te ouvi  
 Dizendo: Meu filho, não vá por aí  
 Não toque em estrelas, não prove do mar  
 Não ouça a lara do rio de noite chamar

DESACALANTO  
 Francis Hime e Olívia Hime

O que seria do mundo se não houvesse a dúvida? A curiosidade? O ímpeto? O sonho? Quando ouvi essa música, me reportei aos questionamentos surgidos ao longo da disciplina O Fenômeno Corporeidade, primeira embarcação para aventurarme nos mares da fenomenologia.

Assim como na música, quando o filho que pede ajuda ao pai para saber das coisas do mundo e, que este tenta convencê-lo a não ir além do que se sabe, pois o medo do desconhecido é real, percebo que a vida da maioria das pessoas está sendo levada por um sistema que aliena, dopa, mas que principalmente, reprime aos que questionam.

Ao mesmo tempo, este pai secretamente sonha com a ruptura do real, deixando-se navegar no oceano sem fim, viajando por entre estrelas, livre, leve e solto, inebriando-se pelo canto mágico do mistério, contemplo a importância de não se deixar convencer pelo que se mostra, pelo que já está, pelo que se impõe.

Ao adentrar nos conhecimentos acerca da fenomenologia, inicio uma fase de interrogações, buscando compreender essas “coisas” do mundo com um olhar mais amplo, minucioso, questionador, tal qual o filho, que inconformado com as agruras

da vida, percebe o tempo passando e o vazio deixado pela falta de sonho e coragem de seu pai e, não querendo o mesmo para si, se vê atormentado por tais reflexões.

Traçando um paralelo com a educação, noto o quanto podemos estar perdendo enquanto nos deixamos levar pelo comodismo induzido pelo sistema que, não pode perder o controle.

Por conta disso, o professor, aquele que deveria ser o mestre das descobertas, o guia para o inexplorado, se atraca num cais que se mostra seguro para os que perderam o sonho.

Parece incoerente falar em professores e pensá-los atracados, mas por que não ousar, sonhar? Do que são feitas as descobertas se não de sonho e ousadia? Como soltar estas amarras?

Seu coração é um barco de velas içadas...  
 [...] Nunca soltou as amarras  
 Nunca ficou à deriva  
 Nunca sofreu um naufrágio  
 Nunca cruzou com piratas e aventureiros  
 Nunca cumpriu os destinos das embarcações  
 (Ivan Lins/Vítor Martins)

Talvez, esse professor nem saiba qual destino a cumprir de tão conformado, controlado e, por medo, receio de sofrer um naufrágio, prefere não soltar as velas ao vento. Talvez nem queira saber.

Muitas de minhas inquietações se voltam especificamente ao professor de Educação Física e ao processo de inclusão de pessoas com deficiências<sup>1</sup> na escola e, percebo que não há diferença alguma deste profissional com os demais no que tange às questões anteriores.

Será isto um problema ou um mistério? Para Régis de Moraes (1992, p. 73):

Problema é algo que me corta o passo e me desafia, passível de eventual solução. Mistério não me corta o passo, me envolve porque sou um vivente, do mistério sou a presa, me é dado no máximo, ter dele uma certa intuição contemplativa de certeza tremenda e ao mesmo tempo, impossibilidade absoluta.

---

<sup>1</sup> O termo pessoas com deficiências (PD), utilizado neste estudo, foi escolhido por acreditar que diante de uma variedade de conceitos impregnados de estigmas e discriminações utilizados ao longo da história dos mesmos, este parece, de forma simplificada, atender aos propósitos de uma educação que contemple a todos, independentemente de suas diferenças.

Então, por que tanta resistência em aceitar o diferente? Se for um problema, pode ser solucionado e, se for mistério, deixará dúvidas no ar que nos farão tentar resolvê-lo. Se sou um vivente, ser do/no mundo, como posso dar de ombros aos fatos que emperram esse “nosso” mundo?

Esse “nosso” mundo é composto de seres humanos diferentes e, a premissa deveria ser a de que somos todos da mesma espécie: HUMANA!

Segundo Amaral (1994), refletir sobre a aceitação do diferente é peça fundamental para que tudo possa ser estabelecido e ou construído. É preciso resignificar a diferença/deficiência, e para tanto, há que se des-adjetivar o substantivo diferença: ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença/deficiência simplesmente é.

Pensar no deficiente/diferente, nas aulas de Educação Física, pode parecer aos professores mais como empecilho do que como desafio. Se este professor estiver atracado no cais da “suposta” segurança dos conteúdos que domina e no seu modo tacanho de pensar e agir provavelmente não aceitará mudanças.

Pode ocorrer aqui uma probabilidade de confusões, enganos, desgastes e sofrimento, tanto para os professores, coordenadores quanto para a família e a própria pessoa com deficiência, assim como para a sociedade em geral, pois, existem leis sobre a diversidade e, qualquer atitude discriminatória é crime.

Este profissional que ao longo do tempo estava acostumado a trabalhar com o “corpo” forte, veloz, ágil, flexível, todos pautados no resultado e, conseqüentemente, na exclusão, encontra-se numa situação em que deverá aprofundar seus conhecimentos acerca do ser humano contemporâneo e seu corpo, além de saber lidar com as diferenças.

Lidar com as diferenças constitui grande desafio nas relações interpessoais. Sobre a maximização do potencial individual, é importante focalizar o desenvolvimento das habilidades, selecionando atividades apropriadas, providenciando um ambiente favorável à aprendizagem encorajando a auto-superação. (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005, p. 12)

Para que este profissional perceba a importância de compreender os assuntos relacionados às pessoas com deficiências, deverá se pautar na teoria da motricidade humana e na corporeidade que na visão de Santin (2005, p. 67).



[...] deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis [...] o importante não é saber o sentido, mas saber construí-la, ou melhor, vivê-la. Essa poderia ser, e no meu entender deve ser a tarefa da Educação Física: cultivar e cultuar a corporeidade.

O professor de Educação Física necessita aprender e apreender o fenômeno corporeidade, tarefa complexa, pois, segundo Moreira (1998, p. 143), falar de corporeidade “... é falar do existente, do ser que interage no e com o mundo, consigo mesmo e com os outros”.

Como, então, o professor, talvez desprovido destes conhecimentos poderá iniciar um trabalho de atividades motoras adaptadas para os alunos com deficiências? Será que esta atividade deve ser adaptada? Se falo de uma escola inclusiva que deve ser aberta para o ser humano, independentemente de sua condição, de que forma desenvolverá os conteúdos da Educação Física tendo numa mesma classe, crianças com e sem deficiências?

Meu primeiro contato com pessoas com deficiências foi na infância, convivendo com pacientes de um tio que, iniciando seus estudos em fisioterapia, desenvolvia um trabalho voluntário na APAE de Itapetininga e, conseqüentemente, atendia, aos mesmos, em suas residências. Em algumas oportunidades nas quais pude acompanhá-lo, observava a capacidade que estas pessoas têm para a auto-superação quando orientadas e estimuladas de forma competente.

Ao ingressar, como docente, na Faculdade de Educação Física, em 1986, mesmo não tendo na grade curricular qualquer disciplina relacionada às pessoas com deficiências, pude estagiar em academia de dança na qual participavam crianças com síndrome de Down e, novamente me surpreendiam a facilidade, desenvoltura e iniciativa com que estas crianças participavam das aulas.

Em 1991, já formada e contratada pelas Faculdades Integradas de Itapetininga – Fundação Karnig Bazarian, fui convidada para participar do 1º Encontro de Profissionais – Desporto e Deficiência, promovido pela SEDES – DEPED – Secretaria dos Desportos da Presidência da República – Departamento de Desportos de Pessoal Portador de Deficiência, com a chancelaria da PUC – CRUB e ABRADACAR em Campinas, onde, durante uma semana, discutiu-se diversos assuntos relacionados às pessoas com deficiências e às atividades motoras e esportivas adaptadas, bem como, as formas de condução destes assuntos na universidade.

Como conseqüência deste encontro, a UNICAMP iniciou sua primeira turma de Especialização em Educação Física Adaptada, da qual fiz parte, podendo então me aprofundar no assunto.

As experiências práticas que se seguiram a partir de então, foram inúmeras, desde a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada na grade curricular até aos projetos teóricos e práticos com as pessoas com deficiência desenvolvidos na cidade de Itapetininga, e que fazem parte do calendário escolar das Faculdades Integradas de Itapetininga, até os dias de hoje.

Através de um convite da Secretaria de Educação Municipal de Itapetininga para proferir uma palestra sobre Atividade Motora Adaptada, durante o I Seminário de Educação Inclusiva, surgiu a idéia de realizar um diagnóstico sobre a situação das pessoas com deficiências e a prática de atividades motoras nas aulas de Educação Física no município.

A ocasião se mostrava ideal, pois a cidade de Itapetininga foi escolhida pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Especial, para ser Pólo de Inclusão, por estar sempre engajada nas ações promovidas pelo Ministério. Este programa de abrangência nacional formará gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito de todos os alunos de acesso, permanência e qualidade nas escolas de ensino regular.

Juntamente com outros cento e cinco municípios do país, Itapetininga iniciou este projeto com o I Seminário de Educação Inclusiva, do qual fizeram parte vinte municípios que este Pólo abrangia até então e, que hoje somam quarenta e um no total.

Trabalhar como professora do Ensino Superior, com a disciplina de Educação Física Adaptada desde 1991, me possibilitou constatar quantos de meus alunos se surpreendiam ao estagiar com as pessoas com deficiências, principalmente no quesito possibilidades. Formar novos profissionais comprometidos em promover o desenvolvimento dos seres humanos sempre foi minha premissa.

Por estar envolvida tanto na perspectiva acadêmica como na comunitária, optei por aprofundar os estudos nesta área, devido os questionamentos aumentarem e as dúvidas permanecerem, tais como: será que os profissionais de Educação Física da rede municipal de ensino de Itapetininga estão preparados para trabalhar com a proposta de inclusão? Estes professores tiveram, na graduação, disciplinas

que discutiam as questões das pessoas com deficiências? Qual a visão dos profissionais sobre a proposta de inclusão do município?

Diante destes questionamentos tracei como objetivo geral investigar o discurso dos professores de Educação Física das Escolas Municipais de Itapetininga, sobre a inclusão de pessoas com deficiências em suas aulas.

Na primeira parte deste estudo apresento uma discussão sobre o processo de inclusão, como se deu sua evolução ao longo da história, assim como as propostas atuais, a partir de estudos advindos da área da Educação e da Educação Física.

Adentrando ao universo da Educação Física, analiso, na segunda parte, sua relação com a inclusão investigando as concepções destinadas ao corpo deficiente no passado, ao corpo eficiente no presente e ao corpo diferente no futuro.

O tipo de estudo qualitativo e a metodologia aplicada na pesquisa de campo ocorreram na terceira parte, assim como o trilhar metodológico para a realização da investigação.

A transcrição dos discursos na íntegra se mostra na quarta parte, selecionados de acordo com momentos estabelecidos pela técnica utilizada para analisar os dados, denominada Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado de Moreira, Simões e Porto (2005).

No último momento são apresentadas as considerações finais, sobre as propostas de uma Educação Física Inclusiva.

## 2 SINGRANDO OS MARES DA INCLUSÃO

O tema inclusão de pessoas com deficiências (PD) na escola regular tem sido alvo de discussões em diversas áreas, dentre elas a Educação Física. Alguns autores como Mantoan (1997), Sasaki (1997), Aranha (2001), Stainback & Stainback (1999), Amaral (1994), entre outros, mostram que alunos com níveis diferentes de deficiências aprendem mais em ambientes integrados e incluídos, pois enquanto processos sociais, tanto a integração quanto a inclusão são ambos muito importantes, para atingir a meta de uma sociedade inclusiva, apesar de ainda haver certa confusão com relação aos seus conceitos.

Para Sasaki (1997, p. 43), algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos: “[...] a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”.

A inclusão, como processo social vem acontecendo em todo o mundo a partir dos anos de 1950.

Segundo Carvalho e Raposo (2005, p. 140):

A inclusão social das pessoas com deficiência, como processo culturalmente construído e historicamente situado, ganhou expressão nos últimos quarenta anos, inspirando-se na luta pelos direitos humanos, cuja culminância marcou a década de 60. A inclusão escolar, como parte e fruto tardio desse movimento social mais amplo, foi enfatizada na última década, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca, resultado do encontro de organismos internacionais e dirigentes de dezenas de países, em 1994.

De acordo com Mendes (2006), a Declaração de Salamanca, produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994, foi o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a

sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Desde então, a inclusão no ambiente escolar vem caminhando e se efetivando, gradativamente, em conseqüência dos momentos políticos e sociais, presente ou não nos textos das leis, num processo amplo, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, convívio com as diversidades, valorização da pluralidade cultural e aproximação das diferenças (SEABRA JÚNIOR, 2006).

Segundo Sasaki (1997, p.17), este movimento tem por objetivo a construção de uma nova sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a “[...] celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida”.

Baseado no preceito de que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir do bem comum, intensifica-se, na sociedade atual, a discussão em torno do novo conceito, denominado inclusão, definido por Mader (1997), como um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos.

Viver a igualdade na diferença parece ser o novo paradigma na concepção de Ferreira (2005, p. 107-108), que nos leva a refletir sobre:

[...] as concepções de Cultura, de Sociedade, de Educação, de Escola, de Sujeito, de Arte, de Saúde, de Reabilitação, entre outros. Debater sobre as diferenças que se complementam em vez de se excluírem mutuamente é pensar a existência de “um outro”. Um outro que se apresenta como realidade que se impõe, gradativamente, no dia-a-dia, um outro concreto, com identidade, com história, com uma constituição afetivo-emocional própria.

Tornar os indivíduos mais humanos deveria ser a preocupação da sociedade, pois assim ela representaria um lugar favorável em que todos pudessem contribuir fazendo parte do contexto social como membro valorizado, apoiando-se mutuamente como sujeitos ativos, dinâmicos e recíprocos (FERREIRA, 2005).

Em se tratando de diferenças, Amaral (1994, p. 148) convida a refletir sobre a aceitação do diferente. Re-significar a diferença/deficiência constitui-se, em realidade, num incomensurável desafio. “[...] ser diferente não é ser melhor ou pior; a

diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica. A diferença/deficiência simplesmente é.”

Na visão de Skliar (2006, p.23):

[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificadamente –, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à idéia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.

Ao relacionar a diversidade com a diferença, Skliar (2006, p.30) revela que “[...] a diversidade em educação nasce junto com a idéia de (nosso) respeito, reconhecimento e tolerância para com o outro.” Essa tolerância não vista como favor, mas como virtude da convivência humana, da qualidade de conviver com o diferente.

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2006, p.31):

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania; a diversidade é respeitada e há o reconhecimento político das diferenças.

O quê vem a ser a diversidade humana, tão debatida ao se tratar de inclusão?

Segundo Rodrigues (2006b), o estudo das diferenças e das identidades de pessoas, grupos e povos, têm merecido destaque neste princípio de século, pois talvez em nenhuma outra época se tenha problematizado o fato de sermos simultaneamente iguais e diferentes. Ao mesmo tempo em que o ser humano procura uma identidade em valores ou práticas de pessoas e grupos específicos, necessita afirmar-se em sua diferença, procurando realçar as características que o distingue das outras pessoas e grupos.

Gaio e Góis (2006, p. 16) declaram que:

Atualmente visualizamos uma articulação mundial voltada à aceitação da diversidade humana; observamos, já há um certo tempo, uma preocupação da sociedade em diversas áreas, como a educacional, a econômica, a social, a cultural, entre outras, com as diferenças de gênero, de etnia, de classes sociais, de estrutura corporal, de idade, e com as deficiências congênitas ou adquiridas, que traduzem os diversos corpos que habitam o planeta e que têm, ou pelo menos que deveriam ter, os mesmos direitos e deveres diante da realidade social, inseridos nos espaços de trabalho, de educação, de lazer e com outros tantos espaços criados pelos e para os seres humanos.

O que se mostra parece ser um novo olhar para a vida em sociedade, novos significados para o sentido humano de ser e de estar não somente junto, mas com os diferentes, na possibilidade de conviver e trocar experiências em diversos espaços.

De acordo com Porto e Moreira (2006), a diversidade humana é um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores.

Diversidade na perspectiva de se considerar o ser humano como único, pertencente à sociedade, à cultura, à economia, ou seja, sujeito da sua história pessoal e participante da construção histórica coletiva, em que as diferenças devem ser consideradas, pois ser diferente é direito de ser humano (PORTO e MOREIRA, 2006, p. 28).

Percebe-se que nos discursos sobre inclusão, são ressaltados a importância do acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença, mas na visão de Góes (2004), o acolhimento não é somente do aprendiz, pois a escola participa da formação da pessoa. Além de objetivos relacionados aos conhecimentos escolares, como a sociabilidade, soma-se o de:

[...] formar indivíduos atentos à diversidade cultural, em um trabalho que envolve elaborações sobre semelhanças e diferenças, direitos e deveres, igualdade e desigualdade. Os alunos precisam tornar-se sensíveis (mais do que tolerantes) às diferenças entre comunidades, etnias, bem como às diferenças dos que apresentam necessidades educacionais especiais. (GÓES, 2004, p. 80)

O que é a sensibilidade? Será algo que se aprenda? Se ensine? Acredito que deva ser ensinada e aprendida, pois se a educação não tiver como um de seus muitos objetivos, o de formar alunos abertos, compreensíveis e melhores, a minha, a sua, a nossa vida pode estar comprometida num futuro repleto de pessoas vazias e fechadas em seus próprios mundos, ou seja, isolados, pois a vida dos seres humanos se dá através das relações estabelecidas com o outro, seja qual for.

Góes (2004, p. 82) afirma que a “constituição do indivíduo tem origem e se transforma nas relações humanas”, ou seja, nas experiências vividas num grupo social, pela mediação social de “outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura”.

Independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social, garantir o acesso de todos a todas as oportunidades, fundamenta a idéia de inclusão que Aranha (2001) aponta como filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade.

Uma das oportunidades seria a garantia de acesso à escola, pois a mesma se constitui em um espaço importante para transformações e, segundo Mantoan (1997, p. 145), “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

Dessa forma, a escola tem o papel de propulsora no desenvolvimento de ações para a efetivação deste paradigma da proposta de inclusão. Segundo Stainback & Stainback (1999), salas de aula inclusivas partem de uma filosofia que todos podem aprender. A diversidade é valorizada, pois oferece maiores oportunidades para a aprendizagem.

Ao referir à instituição “escola”, reporto à história da educação para as PD que segundo Sassaki (1997), se divide em quatro fases distintas sendo a primeira delas intitulada de **exclusão**, ocorre anteriormente ao século 20, época em que as pessoas eram impedidas de freqüentar as escolas, por causa das condições atípicas que as diferenciavam e que pareciam não pertencer à maioria da população.

Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas possuídas por maus espíritos ou vítima da sina diabólica e feitiçaria (SASSAKI, 1997, p. 112).

Durante este período a maioria das pessoas com deficiências era considerada como indigna de educação escolar. Foi com as grandes descobertas na área da medicina, biologia e saúde, que se começou a estudá-las com a finalidade de dar respostas aos seus problemas e assim as PD passaram a ser recebidas em instituições filantrópicas de cunho religioso.

Na seqüência, fase denominada de **segregação** atendia-se as PD dentro de instituições especializadas. Sob confinamento, asilos, monastérios religiosos,



hospitais psiquiátricos eram a única alternativa educacional para estas pessoas. Na maioria dos casos crianças se tornavam adultos e passavam a vida inteira nestas instituições (CASTRO, 2005).

Segundo Sasaki (1997), as PD eram excluídas da sociedade e da família e atendidas geralmente em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou quase nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida.

Neste contexto “surgiram as escolas especiais e os centros de reabilitação e oficinas de trabalho, pois a sociedade começou a admitir que as pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional” (SASSAKI, 1997. p.112).

**Integração**, próxima fase em que apareceram as classes especiais dentro de escolas comuns sendo aceitas as deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havia modificação no sistema, pois a escola continuava da mesma forma que sempre se apresentou. Os alunos é que tinham que se adaptar ao sistema escolar e não, o contrário.

No sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico, os testes de inteligência foram muito utilizados, desempenhando papel relevante que, de acordo com Jönsson (1994, apud Sasaki, 1997, p. 113):

Este elitismo, que ainda é defendido com freqüência, serve para justificar a instituição educacional na rejeição de mais de um terço ou até a metade do número de crianças a ela encaminhadas. Tal desperdício não seria tolerado em nenhum outro campo de atividade.

Na visão de Mendes (2006, p. 391), “percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade”.

Mais recente, a fase da **inclusão** surgiu na metade da década de 1980, e desenvolveu-se durante os anos 1990 nos Estados Unidos, a partir da Lei Federal IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), que guia as práticas na educação dos alunos com deficiência por meio das seguintes exigências: ambiente o mínimo restritivo, programas de educação individualizada, direito unificado entre escola e pais na decisão de educação especial, avaliação não discriminatória, providências nos serviços terapêuticos, educação livre e gratuita (CASTRO, 2005).

Observa-se que este fato ocorreu a partir de processos judiciais dos pais de crianças com deficiência, iniciados nos anos 50, inspirados nos movimentos civis liderados por grupos raciais e no movimento feminista.

A grande evolução ocorrida nesta fase foi a de adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um grande e único sistema educacional de qualidade para todos, sem exceção, com deficiência ou não.

Segundo Mantoam (1997, p. 145), a noção de inclusão:

[...] institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Evidentemente que essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje se vê a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do mundo, assim como a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão.

Ao contextualizar as raízes históricas do movimento pela educação inclusiva, Mendes (2006, p. 396) resume:

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Nota-se que a idéia de incorporar crianças com deficiências na escola comum, não é nova, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, mas diferentemente da mesma, a inclusão estabelece as diferenças humanas como normais, portanto, prega a necessidade de uma reforma educacional

para que ocorra uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006).

E no Brasil? Como se deu a discussão desta temática?

Desde o século XIX encontram-se registros de iniciativas isoladas e precursoras de educação para PD no Brasil que, segundo Mendes (2006), acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais, ou seja, fora do sistema de educação geral.

Para Jannuzzi (2004), a escassez de serviços e o descaso do poder público, na década de 1950, originaram movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos da escola comum.

Somente na década de 1970 o poder público respondeu com maior contundência a esta questão, possivelmente por decorrência da ampliação do acesso à escola da população em geral e, conseqüentemente, a implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas (FERREIRA, 1994).

Na visão de Mendes (2006, p. 397):

[...] o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

A filosofia da normalização se opunha às alternativas e às modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora, refletindo-se, também, na organização de serviços e metodologia de ensino. De maneira geral, a normalização tinha como objetivo proporcionar às PD, modelos de vida que mais se aproximassem dos padrões e condições ditas normais da sociedade (BRASIL, 1994).

Trinta anos de integração escolar, resultaram no “fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum que eram encaminhadas para as classes especiais” (MENDES, 2006, p. 397). Segundo a autora, este modelo previa que a criança fosse inserida na classe comum mantendo a continuidade dos serviços, mas que de fato, nunca chegou a ser implementado e, que ainda hoje, os recursos predominantes são “as classes

especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas” (MENDES, 2006, p. 397).

Somente a partir da década de 1990 é que emergiu o discurso em defesa da educação inclusiva, sustentada pela Constituição Federal de 1988, que prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação, garantindo o direito à escola para todos.

Várias leis e documentos internacionais estabeleceram os direitos das pessoas com deficiências em nosso país, dentre eles, os que mais se destacam na área escolar são: a Lei Nº. 7.853/89 (BRASIL, 1989) que define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Outro documento importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que garante o direito e à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito também aos que não tiveram acesso na idade própria; o respeito dos educadores; e atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca, apesar de não ter efeito de lei, propõe que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos de trabalho infantil e abuso sexual e as que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente que todas as demais. Como salientado anteriormente, foi o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que oferece a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, sendo que este atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

A Convenção da Guatemala adotada no Brasil através do Decreto nº. 3.956/01 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano e privar pessoas em idade

escolar dele, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição (BRASIL, 2001).

Mais recentemente, foi sancionada a lei nº. 10.845/04 que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com os objetivos de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e, garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Com base nesta lei, as pessoas cujas deficiências não possibilitem seu acesso à escola regular, têm a garantia do ensino em entidades privadas, sem fins lucrativos, que prestem serviços gratuitos na modalidade de educação especial, desde que estabeleçam convênios com as Secretarias de Educação e cumpram exclusivamente o papel de apoiar a escolarização, e não substituí-la (DUTRA, 2006).

Portanto, não aceitar alunos com deficiência constitui crime, pois a legislação brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento especializado às crianças com deficiências, principalmente nas situações em que houver necessidade de auxílio específico, pois cada deficiência possui características e diferenças que as tornam únicas.

Quais são as deficiências, necessidades educacionais especiais e os tipos de atendimento educacional especializado que tratam as leis analisadas anteriormente?

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Secretaria de Educação Especial e Ministério da Educação Especial (MEC/SEESP), após o Censo 2005, conceituou os alunos com necessidades educacionais especiais como sendo os que:

[...] apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2003).

Quanto as necessidades educacionais especiais elencou os seguintes tipos: altas habilidades/superdotação, autismo, condutas típicas, deficiência auditiva,

deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, deficiência visual, surdocegueira e síndrome de Down (BRASIL, 2003).

Com o objetivo de uniformizar a terminologia e a conceituação a SEESP/MEC (2005) propôs características referentes às necessidades especiais dos alunos que se mostram a seguir.

Os **superdotados** são os que possuem notável desempenho e elevada potencialidade nos aspectos de capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora, sendo esses aspectos isolados ou combinados.

O **autismo** é um transtorno do desenvolvimento caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Alunos com **condutas típicas** são os que apresentam manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

A **deficiência auditiva** caracteriza alunos com perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido, que se manifesta como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Tal fato faz com que a maioria dos surdos opte pela língua de sinais (BRASIL, 2005, p. 43).

Uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas, caracterizam os alunos com **deficiência física**.

Para a **deficiência mental** A Associação Americana de Retardo Mental - AAMR propõe um modelo para a compreensão da deficiência mental, denominado Sistema 2002. Deficiência caracterizada por limitações significativas no

funcionamento Intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Alunos com **deficiência visual** são os que possuem a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

- cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;
- visão reduzida/baixa visão: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 2005, p. 45).

**Deficiência múltipla** é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Com relação aos tipos de atendimento educacional especializado, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, (BRASIL, 2003) oferece apoio pedagógico especializado, atendimento pedagógico domiciliar, classe hospitalar e estimulação precoce.

No **apoio pedagógico especializado**, o atendimento educacional especializado deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ou, extraordinariamente, em centros especializados para viabilizar o acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros.

Com relação ao **atendimento pedagógico domiciliar**, uma forma alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de

saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de freqüentar a escola.

Para alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite-os de freqüentar a escola, instituiu-se a **classe hospitalar**.

Na questão da **estimulação precoce**, o atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino.

Para tanto, a SEESP tem investido no Programa, oferecendo pacotes fechados para gestores multiplicadores, que são capacitados em Brasília durante uma semana, recebendo um conjunto de apostilas prontas, e seguindo para servir como pólo de disseminação da política de inclusão em suas regiões.

Segundo informações encontradas no portal do Ministério da Educação (MEC), o programa já atingiu 15 mil educadores de todos os estados e Distrito Federal, 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros 2.583 municípios da sua área de abrangência (Brasil, 2005). A meta do programa em 2006 era atingir 4.646 municípios (83,5% dos municípios brasileiros) (BRASIL, 2003).

Com base nos dados do censo escolar MEC/INEP, em 2006 o total de matrículas de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais foi de 700.624, ocorrendo um crescimento de 640%, entre 1998 e 2006, das matrículas em escolas comuns (inclusão), e de 28% em escolas e classes especiais (BRASIL, 2003).

Segundo Mendes (2006), estima-se que existam no país cerca de 6 milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 700 mil alunos, considerando o



conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 27) “é preciso destacar o impacto da municipalização do ensino fundamental”, pois em virtude da mesma, ocorreu uma contenção da expansão da rede pública na segunda metade da década de 1990.

Contudo, se por um lado ela tem sido uma força poderosa de restrição da ampliação de vagas nos sistemas públicos de educação infantil, por outro lado ela tem favorecido a ampliação de oportunidade de acesso às redes públicas para os alunos com deficiência (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Para Mendes (2006, p. 398), “[...] embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, uma garantia legal alcançada há 17 anos, parece estar avançando”.

Percebe-se que de um modo geral, ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular, entretanto somente o acesso não parece suficiente, torna-se preciso questionar qual a prática necessária? Qual o conhecimento necessário para fundamentar esta prática?

Na tentativa de encontrar os caminhos pedagógicos para uma educação inclusiva, Mantoan (2004) comenta que ainda há muito a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, mas acredita ser urgente caminhar nessa direção.

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2004, P. 79)

Compreende-se que ensinar é uma tarefa complexa que exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam nas aulas, ou seja, para trabalhar com as diferenças nas aulas é necessário um esforço efetivo e coletivo, que englobe tanto a pessoa com

deficiência quanto a família, todas as pessoas que trabalham na escola, a comunidade do entorno, enfim, que transforme as escolas e aprimore a formação dos professores.

Para que ocorra o ingresso e a permanência dos alunos com deficiências nas escolas regulares são fundamentais a adoção de princípios educacionais democráticos e a melhoria da qualidade de ensino, em outras palavras “[...] cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação” (MANTOAN, 2004, p. 81).

Com relação à melhoria da qualidade de ensino, Mittler (2000) observa que ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão, pois todos têm algo a aprender sobre ela.

Vimos que a inclusão não é apenas uma meta que precisa ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e as mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas (MITTLER, 2000, p. 183)

De acordo com Prieto (2006), a formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com deficiências, é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente, na classe comum. Um sistema de ensino comprometido com a qualidade do ensino deve ter como compromisso a formação continuada do professor, assegurando que os mesmos sejam aptos a “[...] elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais” (PRIETO, 2006, p. 57).

O mesmo autor observa que não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento pessoal.

Para Gessinger (2004) trabalhar com as diferenças em sala de aula sempre representou um desafio para o professor, pois qualquer aluno que se desvie um

pouco do tipo idealizado pela escola e que coloque em jogo a falsa homogeneidade da sala de aula é tido como problema.

Segundo a mesma autora, “a superação dessa dificuldade trará benefícios a todos os envolvidos no processo educacional e exige repensar o papel do professor e rever sua formação inicial” (GESSINGER, 2004, p. 63).

Nesse sentido, Mantoan (2004) aponta as atitudes dos professores como uma das barreiras à inclusão alegando que os mesmos dependem de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações.

De fato pensamos que sabemos tudo e que nada nos desafia, na nossa especialidade, na nossa competência de ensinar. Queremos que os alunos se acomodem, se envaideçam só por terem aprendido o velho, aquilo que nós sabemos e lhes ensinamos. O mistério do aprender e a ventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do Novo; a criança que nos chega, em cada turma, a criança com deficiência, com dificuldades, o aluno inteligente, o menino de rua, o aluno do Supletivo e, ao mesmo tempo, são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos, que precisam decifrar esses misteriosos seres, que nos provocam o encontro com um Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p. 80-81).

Percebe-se que a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro que, não é um indivíduo qualquer que simplesmente encontramos e convivemos por um tempo. “[...] O outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada” (MANTOAN, 2004, p. 81).

De fato, a vida sem desafios seria monótona e sem atrativos, principalmente no que tange as questões educacionais. Seria fácil? Não teríamos propostas diversificadas, mas sim um plano unificado de trabalho pedagógico em que não fosse necessário o raciocínio, a dúvida, enfim, somente o despejar de conteúdos. Para quê?

Ao comentar os princípios educacionais democráticos anteriormente compreendo a necessidade e urgência na revisão dos hábitos e costumes dos professores, pois esta proposta remete ao sentido da palavra democracia, ou seja, um sistema de relações que leva em consideração as opiniões de todos.

Portanto, como comenta Mendes (2006, p. 402):

[...] o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

A construção de uma escola de qualidade para todos, democrática, inclusiva, demanda ousadia por um lado e prudência por outro, necessita de uma política efetiva de educação que seja gradativa, contínua, sistemática e planejada.

Ferreira e Ferreira (2004, p. 44-45) concluem:

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

É neste contexto que surge a necessidade de uma reformulação em todas as áreas ligadas a educação. O desafio neste momento constitui-se em como esta inclusão deverá ser conduzida e sendo a Educação Física uma destas áreas, também deverá se adequar às novas propostas de forma inclusiva.

### 3 A ROTA DOS CORPOS

Ao iniciar as discussões acerca do corpo, procurei embasar as concepções a ele destinadas analisando como as PD e seus corpos foram tratados ao longo da história. Nesse primeiro momento, evidencio o corpo deficiente no passado por compreender que as agruras e o sofrimento ocorreram neste período.

#### 3.1 CORPOS DEFICIENTES: UM OLHAR NO PASSADO

Desde os primórdios, os tipos de comportamentos em relação às pessoas com deficiências, eram de eliminação, destruição e menosprezo.

Na visão de Carmo (1991) fosse por necessidade de sobrevivência e superstição, algumas tribos ignoravam, assassinavam ou abandonavam as crianças, adultos e velhos portadores de deficiências e doenças. A vida nômade lhes obrigava esta atitude. Outras tribos acreditavam em feitiçaria, maus e bons espíritos e por respeito e/ou medo não atentavam contra seus diferentes.

Para Silva (1987, p. 28):

Nada de concreto existem quanto à vida de pessoas com deficiências físicas ou mentais, do velho e do doente nos primeiros nebulosos e muitas vezes enigmáticos milênios da vida do homem sobre a Terra, a não ser supostas situações que estão baseadas em indícios extremamente tênues.

Segundo Gaio (2006, p. 60), “tomando as sociedades primitivas como primeiro elemento referencial, notamos que em uma sociedade formada por nômades não havia “espaço” para os corpos deficientes, pois não existia uma estrutura social que pudesse absorvê-los”.

O fato de serem nômades lhes colocava em situação de desvantagem, pois não tinham condições de ajudar nem acompanhar a tribo em suas caçadas. Uma dura realidade em que, por incapacidades e não ajustamento ao conjunto de tarefas cumpridas pelos demais da tribo, acabavam tornando-se dependentes e submissos, sendo eliminados na primeira oportunidade, quase sempre no ato do nascimento, se

observadas as deficiências, senão, quando este corpo demonstrasse sinais de fraqueza e improdutividade.

Na Antigüidade, dois núcleos despontam no referencial histórico das pessoas com deficiências: Grécia e Roma.

Da Grécia Antiga, aparecem imagens de corpos fortes para o combate em proteção ao Estado. Ponto de referência para o estudo da Educação Física e origem dos Jogos Olímpicos Antigos, havia uma preocupação com o corpo saudável, forte e perfeito, em que os esportes eram tidos como elementos que mobilizavam a sociedade e instrumentos da classe que mantinha o poder. Somente amputações originadas da guerra eram consideradas honras de herói. Aos diferentes, morte, desprezo e abandono.

De acordo com Gaio (2006, p. 66), “O segundo núcleo da civilização antiga, Roma, dá continuidade aos pensamentos gregos, na tarefa de construir uma sociedade modelo para época”.

Surge neste período o pensamento dicotomizado de Platão, inaugurando a divisão do ser humano em corpo e mente.

O ser humano, segundo Platão, é composto por corpo e mente (alma) e há supremacia da alma em relação ao corpo. Portanto os indivíduos ligados às tarefas intelectuais detinham o poder e aos indivíduos relacionados às tarefas corporais, menores, atribuiu-se a denominação de escravos ou pessoas sem condições para tarefas mais dignas (GAÍO, 2006, p.68).

Observa-se que, se menosprezados eram os que cumpriam tarefas corporais, aqueles que possuíam qualquer deformidade eram exterminados, julgados não merecedores do direito à vida.

Amaral (1995, p. 43), nos relata que:

Quanto ao universo greco-romano, sabe-se que as pessoas desviantes/diferentes/deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”.

Ocorreu nesta fase o uso das crianças com deficiência para a mendicância, inclusive com o recolhimento das mesmas por parte de pessoas da plebe, no intuito de melhorar seus recursos, num ato de aproveitamento.

Segundo Silva (1987), as pessoas com deficiências, de acordo com as leis do Direito Romano, não tinham condições básicas de sobrevivência, portanto seus direitos não deveriam ser garantidos, sendo então, eliminadas, abandonadas, o que, muitas vezes ocasionou sua sobrevivência, divertindo o povo em feiras ou circos com suas deformidades.

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligadas a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1987, p. 130).

Percebe-se que ao longo da Idade Antiga houve um misto de sentimentos e atitudes para com as pessoas com deficiências, ora de aceitação, tolerância, apoio e assimilação, ora de menosprezo, eliminação ou destruição.

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, a igreja católica detinha o monopólio do conhecimento. Segundo Zoboli e Barreto (2006, p. 72), “Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e São Paulo, cristianizaram a visão de cisão corpo/mente pregadas pelos filósofos da Antiguidade: Platão e Aristóteles. Essa cristianização relacionou a alma a Deus e o corpo à esfera do demônio”.

Corpos marcados pela deficiência eram vistos como manchados pelo demônio, vindos à vida por conta de carmas e culpas de seus pais ou familiares.

Gaio (2006, p.78), relata que o Cristianismo trouxe consigo uma apatia pelas questões corporais:

Com isso se estabeleceu uma nova concepção de corpo, ou seja, o afastamento provocado entre o físico e o intelectual, conduziu a sociedade a negar a importância do corpo, lutando inclusive contra as paixões da carne. No ligeiro passar por esses tempos vividos, arriscamos a dizer que neste período a alma dominava os corpos, assim os indivíduos bem nascidos sobrepujavam aos indivíduos incompletos, truncados, imperfeitos, coxos.

No decorrer da Idade Média, as PD deixaram de ser exterminadas passando a ser excluídas do convívio social; prática decorrente da ascensão do Cristianismo em que as pessoas eram guardadas em casas, vales, porões, período marcado pela segregação. Percebe-se aqui a tentativa de salvar em detrimento da eliminação através da morte.

Nesta fase “[...] a igreja também explicou a existência das pessoas em condição de deficiência como seres enviados por Deus para testar a caridade dos que estão a sua volta, para ver o quão as pessoas podem ser caridosas” (ZOBOLI e BARRETO, 2006, p. 72).

Na visão de Gaio (2006, p.80), “vários eram os males que acometiam os seres humanos na época e que não conseguiam ser explicados racionalmente [...] os males econômico, político e social também atingiram a sociedade naquela época”.

Surge então o Renascimento como movimento fundamental para a revisão do cenário sócio-político-educacional, período importante para a renovação de conceitos.

Muitas idéias e atitudes que antecipavam o mundo moderno foram apresentadas pela renascença, dentre elas, a preocupação com os interesses terrenos, o naturalismo, o individualismo e, o mais fundamental, o humanismo que resgatou o papel e a importância do ser humano em oposição ao poder e a dominância do ser divino (GAIO, 2006).

Conforme Silva (1987, p. 221):

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como “Renascimento” – época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área da cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada ao homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral.

O fato de aumentar o interesse pelo ser humano e pela natureza proporcionou que, no Renascimento aparecessem os primeiros indícios de pesquisas sobre o tema deficiência, que segundo Zoboli e Barreto (2006, p. 72-73), se deu no advento das ciências biomédicas que se organizaram a partir de René Descartes:

[...] essa ciência fundada na fragmentação humana, que pautou não somente a medicina, mas várias outras áreas do conhecimento, também apresentam erros evidentes oriundos do cartesianismo, pois esquece a matriz de um conceito holístico e complexo do ser humano.



Apesar de um suposto avanço, mesmo sob a influência de estudos científicos, principalmente na medicina, pessoas com deficiência física foram perseguidas e pessoas com doença mental foram torturadas.

Com base nos relatos de Gaio (2006), a transição do feudalismo para o capitalismo gerou uma mudança radical no comportamento das pessoas. Esse processo ocorreu de forma lenta e complexa, cercada de conflitos entre as classes que dominavam o antigo regime e a ascendente.

O início da Idade Moderna apresentou modificações na forma de vida, provocando o surgimento de uma nova classe social, a classe média; a indústria deixou de ser doméstica e de existir somente ao sustento da família e atingiu a massa, daí se originando a cidade. A produção do capital então, mudou radicalmente e com ele, as relações entre as pessoas. Esse período histórico está marcado pela invenção da máquina a vapor, o início da industrialização, e, entre outras coisas pela transformação de valores, idéias e costumes. Finaliza-se com a Revolução Francesa que dá origem ao período contemporâneo (GAIO, 2006, p. 81-82).

Onde ficam as PD nesta fase? Partindo de um pressuposto que na sociedade capitalista desse período o corpo é comparado a uma máquina, que chances teria uma máquina vista como improdutiva? Na Idade Média, a deficiência foi associada ao pecado, agora, está relacionada à disfuncionalidade, pois o corpo deficiente está associado a uma máquina com disfunção de uma ou mais peças.

Para Gaio (2006, p. 82), “no mundo do consumo, gerado pelo mundo da produção, o corpo deficiente não tem espaço”.

Nota-se que o corpo, principal referência do ser humano, passa então a ser vivenciado na sociedade de mercado na condição de valor. Que valor possui um corpo deficiente?

Zoboli e Barreto (2006, p. 75) analisam que “[...] a pessoa com deficiência sai com grandes desvantagens por não se ajustar aos critérios de rendimento e eficácia”.

Na visão de Nunes Filho (1994, p. 9):

A racionalidade inaugurou uma nova fase no processo de desumanização do mundo. Transformou a vida da espécie humana, de uma complexidade fantástica de elementos que inclui beleza, mistério, criatividade e sonho, num conjunto de hábitos simplórios voltados à incrementação do binômio produção/consumo. Reduziu as alternativas das potencialidades humanas ao esforço de produzir bens vendáveis.

Percebe-se no período Contemporâneo, caracterizado por formas mais elaboradas do sistema capitalista, uma corrida desenfreada pelo avanço rumo a um mundo novo, no qual as pessoas com deficiências sofriam à margem dos acontecimentos. Como falar em avanço se as condutas parecem retrógradadas?

Os estudos científicos multiplicam nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu auge no século XX, marcado por um período de reformas sociais e guerras, início dos interesses governamentais em assuntos referentes às PD, especialmente no campo da educação, psicologia e medicina.

O século XX traz um incrível avanço tecnológico que modifica fundamentalmente a estrutura organizacional da sociedade. O avanço das comunicações (telégrafo, telefone, rádio, televisão e satélites) torna o mundo um espaço sob controle das grandes potências mundiais. A guerra fria, a produção científica, o posterior desenvolvimento da informática, fazem dos anos 40 um elemento demarcatório em nossa análise (GAIO, 2006, p. 83).

Para Gaio (2006), localizam-se neste período algumas iniciativas marcantes de um novo tempo para a realidade dos corpos deficientes.

O resultado da II Grande Guerra Mundial teve um positivo efeito sobre as atitudes em relação às PD, com início de programas dirigidos para os seres humanos lesionados.

Aparecem escolas e clínicas tratando a reabilitação como possibilidade de integrar as PD ao mundo tido como “normal”, o mundo que vê, ouve, entende e se movimenta de uma forma padronizada, não sendo consideradas as características inerentes a uma população que não se enquadrava nas médias da normalidade.

Já no Brasil, a história apresenta algumas peculiaridades interessantes pois era raríssimo encontrar aleijados, cegos, surdos-mudos, coxos entre os indígenas brasileiros nos primórdios da colonização (CARMO, 1991).

As PD encontradas tinham suas deficiências provenientes de carência alimentar, invalidez resultante de guerras e maus tratos entre a população branca e, no caso dos escravos, acidentes no trabalho dos engenhos e lavouras de cana.

Carmo (1991) salienta que nos quatro primeiros séculos de nossa história, praticamente não existiu medicina nem reabilitação física, sendo a população carente destes cuidados até por volta do século XVIII, quando em 1854, D. Pedro II ordena a construção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos-

Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria, tendo como principal objetivo o assistencialismo e reabilitação.

Para Gaio (2006, p. 84), são vários os exemplos de que o século XX resgata, em parte, a discussão sobre a deficiência enquanto espaço de reorganização da dignidade da vida:

[...] com a volta dos mutilados de guerra, em 1945, somados aos deficientes traumáticos e congênitos já existentes, verifica-se o despertar da Educação Física, em especial dos esportes, que pudessem atender essa clientela. Em 1957, no qual foi realizada a 1ª Olimpíada Nacional de Surdos no Rio de Janeiro, promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Em 1958 os esportes chegam para os deficientes físicos no Brasil, mais precisamente no Clube do Otimismo no Rio de Janeiro e no Clube do Paraplégico em São Paulo, como outras instituições, iniciativas de pais e amigos de deficientes. O ponto de partida para os deficientes mentais nos esportes, acontece no ano de 1962, porém no âmbito internacional, o registro de participação do Brasil data a partir de 1973, com o lema: “o importante é participar”. Relativo aos deficientes visuais, somente em 1974 se tem registro da 1ª Olimpíada no Brasil.

Não há pretensão de negar os fatos ocorridos em outras áreas, mas observa-se que inicialmente desenvolvido como apoio à reabilitação, o esporte proporcionou o resgate das potencialidades das PD, o que possibilitou um avanço de idéias nesta área.

Houve um aumento significativo de instituições e associações filantrópicas, no mundo todo, mas que ainda desenvolviam seus trabalhos de forma assistencialista e segregacionista que, ao mesmo tempo em que os recuperava os discriminava, isolando-os das possibilidades reais, do direito à vida (GAIO, 2006).

Com o advento do Ano Internacional do Deficiente, decretado pela Organização das Nações Unidas em 1981, inicia-se um processo de maior incentivo, por parte dos governantes, numa tentativa de provocar na sociedade discussões acerca das problemáticas que envolvem essa população, principalmente no que tange a questão das possibilidades desses corpos deficientes em contraposição as suas limitações.

Percebe-se que as PD foram, ao longo da história, perseguidas, execradas, separadas do convívio social, por apresentarem diferenças em seus corpos e em suas atitudes e, por considerar os seres humanos como corpos “[...] não podemos negar a presença de corpos que, em sua estrutura biológica, se apresentam

incompletos, aqueles que desde o início da história da humanidade até os dias atuais são denominados de deficientes” (GAIO e PORTO, 2006, p.12).

Segundo as autoras, a preocupação com os corpos deficientes, por parte da sociedade, sendo a educação uma das áreas mais envolvidas nesse processo, marca significativamente o fim do século XX e início do XXI.

Mudar a concepção desses corpos é a marca deste período histórico. Olhar para eles sem piedade, mas com reconhecimento, acreditando em suas capacidades para além das limitações que apresentam é o que se propõe a humanidade, estimulada pelos próprios corpos deficientes e por todos os outros corpos que acreditam que todo ser humano pode superar quando tem oportunidades para tal (GAIO e PORTO, 2006, p.12).

Com base nos acontecimentos históricos fica evidente a evolução de um período em que a vida humana não era de grande valor, para outro em que o próprio avanço tecnológico mostra a preocupação do ser humano em transformar a realidade para auxiliar aqueles que necessitam.

Gaio (2006, p. 87) aponta a urgência de uma nova visão de vida, que valorize o potencial humano presente em todos os seres humanos e, que para tanto são necessários dois fatores fundamentais:

[...] o conhecimento dos fatos históricos como pressuposto para qualquer ação que proponha o rompimento de velhos paradigmas e o caminhar profundamente comprometido com um viver mais digno e qualitativo, entendendo o deficiente para além do corpo deficiente. Com isso é possível avocar prazerosamente o compromisso de estar vivo, criando aos corpos deficientes, um novo espaço/tempo para que eles pensem como são, integrados, valorizados e aptos a conviverem na sociedade.

Após analisar como as PD e seus corpos foram tratados ao longo da história, nota-se que em nenhuma outra época houve tantas pesquisas voltadas às questões das PD, o que não significa um esgotamento, pois muito ainda há de ser pesquisado, aperfeiçoado, modificado e conquistado.

Para finalizar este primeiro momento, em que procurei relacionar o corpo deficiente com o passado, retomo a discussão da Educação Física e do esporte, enquanto promotores de saúde, reabilitação e lazer, para dar prosseguimento ao próximo momento em que pretendo refletir sobre o corpo eficiente e sua relação com o presente.

### 3.2 CORPOS EFICIENTES: VIVENCIANDO O PRESENTE

Voltando rapidamente ao passado observa-se que, tendo iniciado no século XX, o esporte para PD utilizado como auxílio à recuperação, foi um dos responsáveis por mostrar à sociedade que nem só de limitações viviam essas pessoas, elas mostravam ser possível superar desafios e ultrapassá-los.

Com base nesta experiência, muito se foi feito até os dias atuais, mas para refletir sobre o corpo eficiente e sua relação com o presente, busco numa retrospectiva histórica compreender a evolução do desenvolvimento de atividades físicas para as PD, evidenciando que este corpo se torna eficiente a partir do momento em que lhe é dada a oportunidade de participação.

Para tanto, se faz necessário resgatar a história da própria Educação Física, que poderá comprovar os processos excludentes, pelos quais passaram as PD, até a sua efetiva participação, inicialmente através da Educação Física Adaptada (EFA) e, posteriormente a Educação Física Inclusiva.

Ao traçar uma linha do tempo a partir de 1920, década que marcou a implantação efetiva da EF no ambiente escolar, procuro mostrar de forma mais clara, as transformações ocorridas, as influências políticas e os caminhos percorridos, cronologicamente, por cada área, considerando os diferentes movimentos, as tendências pedagógicas e os principais autores que influenciaram a Educação Física, a EFA e o Esporte.

Baseada nas concepções **Militar e Higienista**, a EF foi implantada nas “Escolas do Sistema Nacional de Educação, com o intuito de tornar a juventude mais sadia para que pudesse atuar na defesa e no desenvolvimento do país, através de um corpo perfeito” (CASTELANI FILHO, 1988, p. 34).

Portanto, nesta fase fica clara a exclusão das PD, pois ficavam proibidos de freqüentar as aulas de Educação Física todos aqueles que não se encaixassem nos padrões de normalidade, como os diversos tipos de dificuldades físicas e portadores de moléstias cujos estados patológicos os impedissem de participar, permanentemente, das aulas.

Como herança permaneceu para a Educação Física a filosofia positivista, utilizando-se de uma visão fragmentada e reducionista do ser humano, destacando-

se uma educação do físico, cuja preocupação era a busca da eugenia<sup>2</sup> do povo brasileiro.

Nas décadas de 50, 60, 70, e início de 80, sob a concepção **Tecnicista** aliada ao militarismo, foi introduzido no Brasil o método Desportivo Generalizado, incorporando o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física (BETTI, 1991).

Segundo Darido (2004, p.7):

É nesta fase da história que fatores tais como o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Percebe-se que diante desta proposta, tanto as PD como as pessoas menos habilidosas, também não tinham a menor possibilidade de participação devido os aspectos excludentes da mesma.

A partir do final década de 70 a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças, com o intuito de romper a valorização excessiva do desempenho como único objetivo da Educação Física. Surgem movimentos renovadores e dentre eles destacam-se as abordagens pedagógicas conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Sistemica, Saúde Renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (DARIDO, 2004).

Em 1988, Tani et al (1988) apresentaram a abordagem **Desenvolvimentista**, preconizando que todo processo educacional deve procurar atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas e sociais da população a que se destina.

Dirigida, especificamente, a crianças de quatro a quatorze anos, fundamenta seu trabalho nos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem dos movimentos, bem como a interação entre eles.

Tani et al (1988) defendem a idéia de que é por meio do movimento, da habilidade motora, da resolução de problemas motores que o ser humano se adapta ao ambiente, aos problemas do cotidiano se desenvolvendo com relação ao domínio motor e outros domínios do ser humano.

Darido (2004, p. 19) considera importante nesta abordagem, “[...] a sua preocupação em dois níveis: na questão da garantia da especificidade da área e na

---

<sup>2</sup> Eugenia: s.f. teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

valorização do conhecimento sobre as necessidades dos alunos nas diferentes faixas-etárias”.

Nota-se nesta abordagem uma preocupação em proporcionar condições adequadas para que o aluno desenvolva suas capacidades e habilidades motoras de acordo com o seu nível de crescimento, desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo-social, dessa forma, estaria se assegurando a especificidade da Educação Física.

Nesse sentido, as PD poderiam se beneficiar com as propostas desta abordagem, pelo fato de analisar as condições em que se encontram para, posteriormente ofertar atividades de acordo com suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivo-sociais, mas o fato de possuir “[...] uma limitada discussão atribuída a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras” (DARIDO, 2004 p. 11) pode

A abordagem **Construtivista** estruturou-se no discurso de Freire (1989), em que o autor assume a preocupação com o excesso de racionalismo da educação e da Educação Física e enfoca o respeito à cultura e à individualidade da criança, o estímulo à criatividade, como também à liberdade individual.

Segundo Darido (2004, p. 12):

A proposta, denominada interacionista/construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento considerados de excelência, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

No Construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, extrapolando o simples exercício de ensinar e aprender, propondo como objetivo da Educação Física respeitar o universo cultural do aluno, explorando o máximo de possibilidades educativas numa perspectiva lúdica. As propostas devem variar do simples ao mais complexo, dependendo de cada criança no contexto o qual está inserida. Estas devem ter características desafiadoras para que os alunos se envolvam na participação da construção do conhecimento, a partir do desejo, vontade e expectativa surgidos em cada momento trabalhado.

Nesse sentido, a proposta construtivista entende que a aquisição do conhecimento é um processo que se dá ao longo da vida, a partir da ação e reação do ser humano com o mundo.

De maneira geral, essa abordagem aponta a necessidade e a importância da Educação Física na escola considerar e resgatar a cultura infantil, valorizando e explorando conhecimentos que a criança já possui. Os jogos e brincadeiras têm posição de destaque nesse processo exercendo, simultaneamente, papel de conteúdo e estratégia considerando-se que, enquanto joga e brinca, a criança incorpora novos valores e atitudes aprendendo inúmeras coisas ao mesmo tempo.

Freire (1989) destaca que é por meio da motricidade que o homem se expressa e se realiza no mundo, a partir do que é possível conferir que a motricidade ou movimento seja o centro das atenções, caracterizando, assim, a especificidade da Educação Física.

A abordagem construtivista pode ser ofertada às PD, pois respeita o ser humano e o que ele traz consigo das experiências vividas considerando a interação dele com o ambiente, fundamental no processo de aprendizagem. Proporciona dessa forma a participação de todos durante a construção do conhecimento, todos adquirem papel significativo nas situações oportunizadas.

Betti (1991) apresenta uma abordagem denominada de **Sistêmica**, utilizando-se de discursos mais ideológicos, em que os conteúdos da Educação Física escolar devem levar em consideração e propiciar uma leitura crítica da sociedade em que está inserida. O autor procura entender a Educação Física como um sistema aberto que dialoga com o meio, ou seja, que sofre influências e influencia no ambiente em que está inserida. Nas idéias do autor, a função da Educação Física na escola não pode se restringir unicamente ao ensino de habilidades motoras, embora este deva ser um dos objetivos a serem alcançados.

A especificidade da área se dá através da finalidade da Educação Física na escola que, para Betti (2004, p. 24) é:

Introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana, tais como jogos, esportes, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas alternativas.



A necessidade e a importância da criança experimentar praticamente, várias formas de movimento, ligados ou não ao esporte, observando ainda os possíveis conhecimentos e experiências afetivas advindas da prática desses movimentos, se destaca nesta abordagem.

Um aspecto importante que se pode notar nessa abordagem é o princípio da não exclusão, ou seja, todas as atividades devem possibilitar a participação de qualquer aluno nas aulas de Educação Física.

Segundo Betti (1991) focar a diversidade tem como finalidade garantir o acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física, propondo atividades diferenciadas, tirando o foco de conteúdos exclusivamente esportivos ou que privilegiem apenas um tipo de esporte. Dessa forma o aluno alcançará o sucesso em uma ou outra atividade proposta.

Portanto, a abordagem Sistêmica aparece como a primeira a discutir as questões relativas à exclusão ao abordar os princípios de inclusão, diversidade e alteridade, com possibilidade de ser desenvolvida com as PD.

Sobre a influência de Libâneo e Saviani, Soares et al (1992, p. 50) denomina de abordagem **Crítico-Superadora** ou **Histórico-Crítica**, a que entende a Educação Física como “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal.”

Refletir histórica e pedagogicamente as implicações dessa cultura corporal, no desenvolvimento do ser humano na sociedade, se mostra uma preocupação importante, na visão dos autores.

[...] é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares et al,1992, p. 39).

Esta abordagem surge também em oposição ao modelo mecanicista e utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação, enfatizando a importância de valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão dos movimentos que devem ser traçados e transmitidos para os alunos na escola.

Na visão de Darido (2004, p. 14), esta tendência pressupõe que “[...] qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico”.

Nesse sentido, esta observação se torna fundamental na medida em que possibilitará a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa as fases e acontecimentos sociais, culturais, entre outros, mostrando que mudanças ocorreram ao longo do tempo.

Para Soares et al (1992), a reflexão dessa abordagem pode ser compreendida como um projeto político-pedagógico por encaminhar propostas de intervenção com objetivos determinados e por possibilitar uma reflexão sobre as ações dos seres humanos na realidade.

O fato desta abordagem considerar a relevância social do conteúdo a ser trabalhado, de acordo com o meio e sua adequação e, que os mesmos devam ser aprofundados ao longo das séries, de acordo com as características sócio-cognitivas dos alunos é o que pode possibilitar a participação das PD. Somando-se a isso, o fato dos alunos refletirem sobre as ações do ser humano, inclusive com relação às questões sobre a diversidade facilita a criação de oportunidades para reflexões e ações positivas em relação às PD.

Percebe-se a preocupação quanto a uma EF voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, mediada pelas questões sócio-culturais, sugerindo a visualização do ser humano em sua totalidade.

A perspectiva da cultura corporal observada nesta abordagem, parece se dar através da interação destes aspectos que, juntamente com questões metodológicas e de pesquisa, aparece como centro das discussões desta proposta.

Darido (2004, p. 15) apresenta também a tendência **Saúde Renovada** “[...] por incorporar princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio cultural”, diferencia-se da concepção biológica mecanicista de Educação Física, na qual se buscava o rendimento e a homogeneização das turmas, sugere que o objetivo da Educação Física na escola seja o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde.

Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1996) passaram a discursar em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, que compreenderia temáticas relacionadas à saúde e qualidade de vida.

Segundo os autores as práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência favorecem a adoção de atitudes e hábitos voltados para um estilo de vida ativa fisicamente, na idade adulta.

A abordagem Saúde Renovada procura atender a todos os alunos, principalmente, os que mais necessitam, dentre eles estão os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e as PD, confirmando assim a sua utilidade nas aulas de Educação Física.

Na continuidade cronológica dos fatos, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei número 9394/96 (Brasil, 1996), baseados no modelo educacional espanhol, elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluindo documento específico destinado à área da Educação Física (BRASIL, 1998a).

Em 1997 foram lançados os documentos referentes aos 1º. e 2º. ciclos do Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série) (BRASIL, 1997) e no ano de 1998 os relativos aos 3º. e 4º. ciclos (5ª. a 8ª. séries), incluindo um documento específico para a área de Educação Física (BRASIL, 1998b).

Os PCN do Ensino Médio foram publicados em 1999, por uma equipe diferente das edições anteriores, sob a supervisão e responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1999).

De acordo com Seabra Júnior (2006, p. 28-29):

A proposta da primeira etapa foi fundamentada aparentemente sob a perspectiva construtivista, parece ainda ter como pano de fundo a tentativa de congrega outras diferentes abordagens da Educação Física Escolar, como a desenvolvimentista e a psicomotricista [...] O segundo documento [...] parece ter buscado sua fundamentação numa perspectiva crítico-emancipatória, trazendo também características da perspectiva crítico-superadora, ao se apropriar de termos como cultura corporal, cultura corporal de movimento, relevância social, abordagem cidadã, entre outros [...] O terceiro documento, destinado ao Ensino Médio, lançado em 1999, parece ter sua fundamentação teórica na perspectiva da "Saúde Renovada".

Sua principal finalidade é mostrar alternativas às propostas curriculares dos estados e municípios bem como fornecer subsídios e possibilidades para a atuação e a prática docente, ou seja, os PCN devem auxiliar os professores a refletirem e organizarem seu próprio trabalho pedagógico.

Darido (2004) aponta três aspectos relevantes na proposta dos PCN – área Educação Física: o princípio da inclusão, as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais dos conteúdos e, os temas transversais.

No princípio da inclusão, a proposta destaca uma Educação Física dirigida a todos os alunos, sem discriminação, portanto:

Desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o já referido histórico da disciplina – que, em muitos momentos, pautou-se em distinguir indivíduos aptos e inaptos. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de práticas como essa. Quando o professor desenvolve efetivamente uma atividade inclusiva? Quando apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante. (DARIDO, 2004, p. 17)

O fato da abordagem contida nos PCN ser eclética pressupõe compreender as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, seja a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. Nesse sentido, reforça a necessidade da reflexão dos grandes problemas da sociedade brasileira, através dos temas transversais.

As aulas de Educação Física deixam de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, a partir da inclusão das dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, pois, estimulam uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento.

Desta forma, os PCN aparecem como primeiro documento oficial que propõe, de forma efetiva, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade propondo o princípio da inclusão através de uma Educação Física aberta a todos os alunos, independente de suas diferenças, sejam elas sociais, culturais ou físicas, mudando o ponto de referência que outrora era pautado pela valorização excessiva dos mais aptos.

Segundo Darido (2004, p. 20), “[...] a introdução destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem”.

As dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas foram reavaliadas e enfatizadas demonstrando o aluno como ser humano integral,

propondo objetivos educacionais mais amplos e pressupostos pedagógicos mais humanos.

As abordagens analisadas anteriormente, mesmo possuindo áreas de base, autores, finalidades e temáticas diferentes uma das outras, tiveram como base a Educação Física que já existia no Brasil, ou seja, uma única área de conhecimento, com uma nova roupagem que os autores lhe propuseram na tentativa de ir além aos modelos anteriores.

Ocorreram quase que ao mesmo tempo, podendo ser verificada através da cronologia apresentada, com exceção dos PCN que, como documento oficial, se utiliza de inúmeras idéias e valores das propostas das mesmas.

No mesmo período, final da década de 80 e início da de 90, paralelamente aos fatos ocorridos, Sérgio (1992) chega ao Brasil e apresenta como proposta a Ciência da Motricidade Humana, que surge da necessidade de uma mudança epistemológica da Educação Física tradicional, desenvolvida no Brasil, no final da década de 1980.

Historicamente, a Educação Física esteve alicerçada em uma concepção de movimento que objetivava desenvolver apenas o físico, visualizando-se uma concepção linear de movimento.

De acordo com Sérgio (1994, p. 53-54) a Ciência da Motricidade Humana pressupõe um "... paradigma emergente, antidualista e holístico, expresso na passagem do físico ao motor, em que a Educação Física é a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana ou como ramo pedagógico desta ciência".

Considerada por Sérgio (2005) e outros autores como ciência, a Ciência da Motricidade Humana é ampla e abrangente, e se utiliza de diferentes áreas, tais como biologia, antropologia, sociologia e filosofia, para compreender o ser humano que se movimenta intencionalmente em busca de sua auto-superação.

De Marco (1995, p. 27) comenta sobre o movimento e o sentimento no sentido de compreendê-los juntos:

Eu sinto com minha mente, movimento-me com meu corpo, e movimento-me com minha mente e sinto com meu corpo, assim não é possível separar essas estruturas e esses processos. Não posso falar do meu corpo para o meu corpo, sem ser o meu corpo. Essas reflexões me tornam claro que eu tenho que ter consciência do meu corpo, e eu só consigo isso vivenciando-o nas mais diferentes situações e inter-relações.

Constatou-se que a Educação Física não seria capaz de compreender todas as mudanças e transformações necessárias do modo como tratava e se referia ao ser humano em movimento surgindo então a Ciência da Motricidade Humana, respeitando e considerando toda a complexidade do ser humano em movimento.

Na Ciência da Motricidade Humana, o que se torna primeira evidência é o corpo, entendido não apenas em seu aspecto físico, mas também como construção social, cultural e política.

Segundo Moreira (2002, p. 130):

A ciência da motricidade humana aí está para o estudo da originalidade da dinâmica existencial do corpo, da intencionalidade dos gestos que o corpo apresenta. Ela procura desvendar as intencionalidades desse ser humano que se movimenta na direção de sua auto-superação.

Nesse sentido, compreende-se que analisar o ser humano que se movimenta se torna mais complexo do que a visão reducionista do estudo do movimento humano, pois, a Ciência da Motricidade Humana se preocupa em estudar esse ser humano total, que pode ser o corpo sujeito, histórico, cultural, biológico, psicológico, espiritual, entre outros, respeitado em sua complexidade, impossível de ser compreendido e vivido parte por parte. Portanto, a Educação Física, com base na Ciência da Motricidade Humana, passa a ter como objeto de estudo o ser humano em movimento, sendo ele sujeito de sua história, numa relação direta consigo, com os outros e com o mundo, nas situações de jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e recreação, significando, de acordo com Moreira (2006, p. 2):

- que a Educação Física com base epistemológica na Ciência da Motricidade Humana passa a referir-se a um campo do conhecimento, adquirindo um status de ciência e consciência, um lugar possível entre as áreas de conhecimento científico na universidade;
- que a formação profissional na área de Educação Física necessariamente deverá conter disciplinas básicas de teor biológico e cultural;
- que entre os conhecimentos/conteúdos produza propostas pedagógicas com a preocupação maior de ensinar o que a área produz;
- que a Educação Física poderá identificar as formas emergentes do movimento intencional desse ser humano carente que persegue a superação através do seu desenvolvimento;
- que a Educação Física estudará o processo criativo do ser humano em que a práxias lúdicas, traduzam a vontade e as condições desse ser humano se realizar como sujeito, como autor responsável de seus atos;
- que a Educação Física objetive a formação de cientistas e agentes de ensino que veja, na saúde, a capacidade para o ser humano transcender e transcender-se, ao nível bio-sócio-cultural e espiritual.

Visualizo nas idéias desta Educação Física a possibilidade real de uma educação voltada às PD que, anteriormente à condição de deficiência, são seres humanos que, independentemente da condição em que se encontram, também se movimentam intencionalmente na necessidade de se auto-superar.

Pressuponho que as PD se beneficiariam desta proposta através do respeito que a mesma demonstra ter pela complexidade do ser humano e sua diversidade.

Embora não aponte claramente propostas inclusivas na maioria das abordagens analisadas, nota-se referência a uma Educação Física dirigida a todos, evidenciando a não exclusão, conforme reveladas no Quadro 1, exposto na página seguinte para melhor visualização:

**QUADRO 1: ABORDAGENS E PROPOSTAS INCLUSIVAS**

<b>ABORDAGENS</b>	<b>FINALIDADE</b>	<b>TEMÁTICA PRINCIPAL</b>	<b>ESTRATÉGIAS E METODOLOGIA</b>	<b>PROPOSTAS INCLUSIVAS</b>
Militar e Higienista	Selecionar indivíduos fisicamente perfeitos	Obediência e a disciplina, aspecto eugenista	Totalmente prática, fortalecimento do físico, hábitos de higiene e saúde	Não possui
Tecnicista	Tornar a nação formadora de atletas olímpicos servindo como exemplo e incentivo à população	Descoberta de talentos esportivos que pudessem representar o país em competições internacionais	Rendimento, seleção dos mais habilidosos, aptidão física, procedimentos pedagógicos diretivos	Não possui
Desenvolvimentista	Fundamentar o trabalho nos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem e a interação entre eles	Habilidade motora, aprendizagem do movimento, aprendizagem por meio do movimento	Privilegia a aprendizagem do movimento através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade das tarefas	Possui
Construtivista	Construir o conhecimento	Cultura popular; jogo; lúdico	Resgatar o conhecimento do aluno; solucionar problemas	Possui
Sistêmica	Enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática	Educação física como sistema hierárquico e aberto que sofre influências e influencia	Princípio da não exclusão e diversidade, propõe vivências nas atividades esportivas, rítmicas e expressivas	Possui
Crítico-Superadora	Transformar a sociedade	Cultura corporal; visão histórica	Tematização a partir dos conteúdos da Educação Física	Possui
Saúde renovada	Melhorar a saúde da cultura corporal	Diversidade; pluralidade; história cultural da ginástica, lutas, danças, jogos e esportes	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Possui
PCN	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento	Estilo de vida ativo; conhecimentos; exercícios físicos	Movimentação e incentivo para a adesão de um estilo de vida ativo	Possui
Motricidade Humana	Perceber, conhecer e viver o corpo integralmente considerando o contexto do mundo-vida	Respeita o ser humano total, em sua complexidade		Possui



Portanto, com base nesses aspectos, nota-se uma evolução na Educação Física Escolar, pelo fato de abarcar possibilidades variadas a serem desenvolvidas, levando-se em consideração questões como regionalidade, diversidade, particularidades e necessidades de cada nível de ensino e ambiente escolar.

Atualmente, frente ao discurso da diversidade, torna-se necessário pensar em múltiplas formas de trabalhar a Educação Física na escola, é preciso atentar para as diferenças no sentido de identificá-las, reconhecê-las e, principalmente atendê-las.

Paralelamente, ao desenvolvimento histórico da Educação Física Escolar, a participação das PD em atividades físicas vem ocorrendo há muitos anos, como será analisada a seguir.

### **3.2.1 História da Educação Física Adaptada**

Para Seabra Júnior (2006, p. 56), “o contexto histórico da construção da Educação Física Adaptada (EFA) as mesmas origens e percorreu direta ou indiretamente os mesmos caminhos da Educação Física e, por vezes, confunde-se com esta, quando nos deparamos com sua origem médica, terapêutica e higienista”.

A participação de pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas ocorreu em programas denominados de ginástica médica, na China, cerca de 3 mil anos a.C.

Da ginástica médica à primeira concepção mais clara e consistente de Educação Física Adaptada, adotada na década de 1950, muitos programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes, como: Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica (CORREA et al, 1990).

À medida que os programas de EFA assumiam uma identidade essencialmente educativa/pedagógica, outras denominações surgiram, como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada (PEDRINELLI e V ERENGUER, 2005).

Com base nos estudos de Silva (2005), elaborei o Quadro 2 abaixo, intitulado Períodos e fatos que originaram a EFA, descrevendo cronologicamente a construção de idéias que possivelmente deram origem à mesma:

**QUADRO 2: PERÍODOS E FATOS QUE ORIGINARAM A EFA**

<b>PERÍODO</b>	<b>FATOS</b>
1690	John Lock Inicia outro Momento Histórico que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema 'A experiência é o fundamento de todo saber'.
1754	Rousseau – Seguidor de Lock enfatiza a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência.
1800	Itard – Ressalta a importância da individualidade na aprendizagem.
1846	Séguin – Em seu método aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e Estados Unidos.
1907	Montessori – Influenciada pelas idéias de Rousseau e posteriormente por Itard e Séguin, desenvolve um método educativo, inicialmente destinado à pré-escola (Casa dei Bambine - método Montessoriano)
1919	EUA – Após o retorno dos veteranos da I Guerra Mundial, houve a necessidade de mudança no programa até então utilizado, quando surge a Educação Física corretiva com terapias físicas e corretivas.
1920 a 1950	A Educação Física corretiva desenvolveu-se separadamente da Educação Física.
1944	Inglaterra – Sir Ludwig Guttmann (neurologista e neurocirurgião) cria um programa de tratamento no centro de lesão medular do Hospital de Stoke Mandeville, onde introduziu várias modalidades desportivas.
1948	A EFA passa de um modelo médico para um modelo pedagógico
1952	Surge o conceito de EFA, englobando a Educação Física corretiva.
Década de 1950	Surge o desporto adaptado no Brasil – Robson Sampaio de Almeida e Sergio Del Grande – Fundação do Clube dos Paraplégicos.

Após esta contextualização histórica de transformações na construção da EFA, se faz necessário analisar a conceituação e terminologia da mesma, na possibilidade de melhor compreender seus objetivos.

O termo EFA surgiu na década de 50 e foi definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências (PEDRINELLI, 1994).

Passou a ser definida por Seaman e DePauw apud Pedrinelli (1994. P. 8), a partir de 1982 como:

Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais. São consideradas atividades apropriadas e possíveis às atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e atividades rítmicas. Toda programação deve ser adequada aos interesses, capacidades e limitações dos estudantes.

Nas palavras de Duarte e Werner (1995, p. 9), a Educação Física Adaptada:

É uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Refletindo sobre a afirmação dos autores, fica evidente que a EFA, nesta conceituação, somente atinge uma parcela de pessoas, ou seja, especificamente as que possuam algum tipo de deficiência, no entanto, em se tratando do ambiente escolar, outros alunos poderiam ser contemplados.

Pedrinelli e Verenguer (2005, p. 4) consideram que:

Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, danças, jogos e esportes, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

Numa análise recente, observa-se a preocupação dos autores em aprofundar os conhecimentos acerca das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. De forma abrangente, sustentam o discurso de uma Educação Física que, oportuniza a participação destas pessoas, enfatizando o seu potencial, através do desenvolvimento dos mesmos conteúdos, com estratégias diversificadas, quando necessário.

Com relação à formação profissional, nos últimos anos vem se emancipando com as reestruturações de currículos, leis e adequações sociais e culturais, sendo que a partir da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), que trata da reestruturação dos cursos de Educação Física, a EFA surgiu oficialmente como disciplina na graduação, que em seu parágrafo VI inclui a atuação

do professor de Educação Física com pessoas com necessidades especiais, incluída em seu item 17 como Educação Física Especial.

Segundo Pedrinelli e Verenguer (2005), a implantação da disciplina no currículo mínimo ocorreu após estudos e análises sobre os relatórios do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em 1981, do Projeto Integrado SEED/Cenesp 1984/1985 e do Encontro de Planejamento do CENESP/UF, em 1985, diagnosticando um reduzido número de profissionais de Educação Física atuando na Educação Especial, fato ocorrido por falta de qualificação específica na graduação.

De acordo com Nabeiro et al (2005, p. 22), "... essas mudanças nacionais cultivaram o paradigma da diversidade e, na formação do professor de educação física, sobrepujaram o então tecnicismo em torno da excelência na performance motora e física".

Sendo a Educação Física Adaptada um componente básico da formação profissional, justifica-se o fato da mesma fazer parte do currículo oportunizando ao professor de Educação Física, que tem sua atuação nas mais diversas áreas que comportam atividade física, ampliar seus conhecimentos para promover a qualidade de vida das PD.

A Educação Física Adaptada ganha aos poucos novos adeptos e, de acordo com Pedrinelli e Verenguer (2005, p. 13), amadurece como área de conhecimento e intervenção. Para os autores "a visão contemporânea da capacitação profissional em Educação Física Adaptada passa enfatizar muito mais as adaptações e habilidades de ensino do que a elaboração de programas específicos".

Atualmente, dada à tendência de inclusão social manifestada pela sociedade, baseada no modelo de direitos humanos e de direitos sociais, uma nova visão está se voltando para ações que almejam encorajar e promover a atividade física para todos os cidadãos durante a vida.

Pedrinelli e Verenguer (2005, p. 3) observam que:

O desafio consiste em saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, interagindo nos mais diferentes contextos. Nesse sentido, até mesmo a utilidade do termo adaptada tem sido questionada, no entanto, ainda não surgiu nenhuma outra alternativa amplamente aceita.

Nesse sentido, entendo que a Educação Física Adaptada, por seus princípios e conceitos, pode ser inserida na Educação Física Escolar e tornar-se parte

integrante de um processo educativo, levando-me a pressupor que as ações que norteiam a Educação Física Adaptada e as atividades por ela propostas e desenvolvidas favoreceriam a participação de todos, indiscriminadamente.

Com base nestes dados, inicio uma reflexão sobre a proposta de uma Educação Física Inclusiva, utilizando-se dos conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar e Adaptada, que contemple a diversidade encontrada na escola regular.

### 3.3 CORPOS DIFERENTES: REFLETINDO O FUTURO

Optar em analisar os corpos diferentes neste momento, se deu por entender que ao longo da história da PD ocorreu uma evolução nos valores atribuídos ao corpo. Excluído no passado por ser deficiente e improdutivo, observado no presente como eficiente e capaz e, finalmente, descoberto como diferente, como todos os seres humanos o são, projetando para o futuro, a proposta de uma Educação Física aberta à diversidade.

Que corpo diferente é este? Diferente em quê?

Relembro as palavras de Amaral (1994) quando observa a necessidade de re-significar a diferença/deficiência, ser diferente não é ser melhor ou pior, a diferença/deficiência simplesmente é.

As diferenças entre os corpos devem ser consideradas como possibilidades de troca de experiências e de aprendizagem, pois o fato deve residir na PD **ser** um corpo e não **ter** um corpo (grifo nosso).

Nesse sentido, Porto (2005, p. 38-39) observa que “ser corpo deficiente não significa ser corpo ausente: ser corpo deficiente é ser corpo como outro qualquer... antes de ser corpo deficiente, ele é corpo e está presente no mundo”.

Por ser e estar presente no mundo, o corpo diferente se mostra aberto às possibilidades que a vida possa lhe oferecer.

Porto e Moreira (2006, p. 27) complementam, ao refletir que “[...] os corpos, ao se permitirem viver os sonhos, as ousadias, os riscos e as incertezas, estão se expondo para viver a sua existencialidade, nas relações consigo, com o outro e com o mundo, aceitando a complexidade dessas relações”.

As relações vividas pelos corpos podem levar à compreensão e ao respeito às diferenças e, o convívio entre os corpos, seja em qual ambiente for, pode despertar outros sentimentos como solidariedade, valorização e igualdade.

Ao se referir às diferenças e às PD, Seabra Júnior (2006) aponta o ambiente escolar destacando a importância que a escola possui, enquanto espaço inclusivo, no sentido de suscitar desafios e reflexões sobre o assunto e, que a partir disso, torna-se imprescindível adotar e implementar ações que estejam comprometidas com as reais responsabilidades da escola no sentido de modificar não somente o cenário, mas as atitudes daqueles que se encontram em seu interior.

Partindo do pressuposto que somos todos diferentes, possuidores de direitos e deveres, volto meu olhar para o que me aflige neste estudo: como se dará a inclusão das PD nas aulas de Educação Física?

Nóbrega (2005) observa que a Educação Física deverá superar a tradição do mecanicismo que, historicamente, guiou o seu fazer e resgatar a linguagem sensível que afina o corpo e o movimento e que, para tanto:

[...] a Educação Física Escolar, vivenciando o corpo, não como instrumento ou objeto, mas como corpo-sujeito, síntese da nossa presença no mundo, não pode ser reduzida a práticas corporais voltadas apenas para o rendimento, a disciplina autoritária, a padronização de gestos, a reprodução de valores utilitaristas e individualistas, mensuração e quantificação de resultados. Mas, sim ampliar as possibilidades do movimento para o lúdico e para a expressividade contidas na linguagem sensível (NOBREGA, 2005, p. 52-53).

Superar a tradição de explicar o ser humano como mutilado, reduzido, unidimensional e técnico é, segundo Moreira (1998), o que a corporeidade propõe, ou seja, um conceito pluridimensional, pois ele é o mesmo que produz poesia e arte.

Porto (2001, p. 132) aponta:

Parece ser utópico pensar numa educação, seja especial ou não, que tenha como premissa básica a totalidade humana, em que o corpo e suas limitações, o sensível e o inteligível sejam, permanentemente, fontes de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar na utopia não como exercício de imaginação, mas como possibilidade de ação sobre a realidade e das possíveis transformações que dela decorre.

Possibilitar a vivência individual e coletiva que conduz os seres humanos ao ser e estar presentes no mundo junto com os outros, respeitando-se as diferenças existentes entre todos, poderá ocorrer à medida que o envolvimento com o assunto se multiplicar e fortalecer, promovendo a inclusão. (PORTO, 2001)

Portanto, não há mais espaço para rotinas e programas mecanicistas e, com base nesta afirmação reporto-me a Régis de Moraes (1993) por ele apontar alternativas para os profissionais da corporeidade: ou continuam lidando com o corpo como coisa burra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar no mundo sensível e inteligentemente.

Para tanto, deverá iniciar um longo diálogo de aprendizagem com o seu corpo e o do outro, assumindo a corporeidade, a motricidade, a sensibilidade e a percepção como elementos de uma nova maneira de convivência com o corpo, na esperança de que, no século XXI possam lidar com corpos espiritualizados, enriquecidos por nossas significações vitais.

Como? Através de uma Educação Física que busque critérios nos princípios da diversidade, possibilidades de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade na área da cultura corporal de movimento e, que atenda, não só de direito, mas de fato, a todos que dela participam, abandonando efetivamente a idéia do aluno padrão.

Portanto, se faz necessário que sejam ajustadas às formas de trabalho para que estas atinjam a todos os alunos da classe, utilizando-se das estratégias da Educação Física Regular juntamente com as da Educação Física Adaptada para que se torne inclusiva.

Participar de um processo inclusivo é para Pedrinelli e Verenguer (2005, p.19) “estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações”.

Uma Educação Física em que o professor deverá trabalhar as diferenças dos alunos no sentido de re-significá-las/respeitá-las, propondo tarefas em que as crianças com maiores dificuldades tenham oportunidade de expor suas angústias e medos, para juntos, professor, criança e colegas, superem limites.

Afinal, que Educação Física é esta?

Nabeiro (2007) propõe, numa interessante relação com o plantio, um novo olhar possibilitando a oferta de atividades motoras adaptadas para as PD em

situação de inclusão. Nesta relação, a Educação Física Regular representa a terra, a Educação Física Adaptada e suas estratégias o adubo e, a inclusão no papel da semente.

Afirma que a Educação Física Regular, adequadamente desenvolvida, se torna terreno fértil para o plantio da semente, ou seja, somando os conhecimentos adquiridos na Educação Física Regular, com as estratégias da Educação Física Adaptada juntamente com as especificidades da inclusão, é possível desenvolver o que denomina de Educação Física Inclusiva.

De acordo com Nabeiro (2002), na Educação Física Inclusiva encontramos alunos com deficiências nas turmas regulares alterando o contexto ambiental desta área, portanto, esta nova situação demanda novas estratégias de ensino, mas principalmente novos valores, conceitos e visão de ser humano incluindo as PD.

Para tanto, o professor de Educação Física necessita adequar as atividades, planejar com base em conhecimento teórico, solicitar informações específicas para sua atuação, aceitar a diversidade humana e estar comprometido em promover e auxiliar o desenvolvimento das PD.

Dentre as estratégias de ensino destacam-se a possibilidade de contar com um professor assistente, sempre que possível e o colega tutor.

A meu ver, estas estratégias podem ser facilmente utilizadas, pois o professor assistente pode ser um estagiário em Educação Física e o uso do colega tutor, talvez a que melhor se enquadre na proposta da Educação Física Inclusiva.

A estratégia do colega tutor (peer tutor), segundo Nabeiro (2002):

[...] vem sendo utilizada nos Estados Unidos da América, na qual um companheiro de classe sem deficiência, que auxilia o aluno com deficiência... O colega tutor ajuda os alunos com deficiência a receberem o maior número de instruções e feedback, podendo, desta forma, facilitar o processo de aprendizagem.

Para realizar uma intervenção efetiva, o colega voluntário recebe um treinamento que consiste em informações sobre a deficiência do colega, suas capacidades, limitações e aptidão física, assim como informações sobre técnicas de ensino, em que se utiliza o sistema de maior independência concentrando na instrução verbal, assistência física e feedback, através de exemplos de diferentes comportamentos e situações onde são utilizadas as estratégias de ensino padronizadas (NABEIRO, 2007).



O uso do colega tutor para alunos com deficiência pode ser um suporte importante para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades motoras e, segundo Houston-Wilson & Lieberman (1999 apud NABEIRO, 2002), tem como objetivo auxiliar o professor de Educação Física Escolar no planejamento educacional individualizado.

Castro (2005), inseriu em 1999 na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro, a inclusão de pares tutores sem deficiências, como parte do treinamento de futuros professores e profissionais de Educação Física Adaptada. Em 2004, dando continuidade a proposta de treinamento pedagógico, com o objetivo de assumir uma parte ativa no processo de educação/reabilitação do indivíduo com deficiência, diversos alunos sem deficiência foram expostos ao contexto inclusivo.

Castro (2005) questiona qual dos grupos sairia ganhando ao participarem de aulas de atividade física adaptada na escola regular, conforme Quadro 3 abaixo:

### QUADRO 3: GANHOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	ESTUDANTES SEM DEFICIÊNCIA
Aprendem a apreciar a diversidade humana	Aprendem a apreciar a diversidade humana
Adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas	Reconhecem que o medo e o preconceito emperram a cooperação e a tolerância social
Demonstram crescente interesse, responsabilidade no trabalho cooperativo. Dominam o conteúdo acadêmico em contextos realistas	Adquirem grande censo de responsabilidade social e assumem atitudes politicamente corretas em diversos níveis, não só em relação à deficiência.
Tornam-se mais independentes na vida adulta: entendem e advogam que são diferentes, mas não inferiores.	Assumem papéis sociais inspirados nos direitos humanos; reconhecem conspirações preconceituosas do dia-a-dia.
Tornam-se ativistas e sabem reivindicar seus direitos; reconhecem os direitos humanos de outras minorias.	Tornam-se mais maduros e mais conscientes. Entram na vida adulta com valores menos volúveis; desenvolvem atitudes e princípios morais coerentes.

(CASTRO, 2005, p.436)

Todos saem ganhando. Na visão de Castro (2005, p. 435) a Educação Física Inclusiva quando incorpora a estratégia de ensino com tutores-auxiliares:

[...] leva a um aprendizado dinâmico entre aluno, professor e criança não-deficiente tutor... Esse é um contexto educacional valioso que diminui o mistério do aprender. Ainda estimula as partes a reconhecerem o valor da diversidade. É o melhor caminho para a amizade, companheirismo e o desenvolvimento de um senso de satisfação humana: o de trocar algo com alguém.

Rodrigues (2006c, p. 65-66), aponta várias razões pelas quais a Educação Física pode auxiliar na construção de uma educação inclusiva:

Em primeiro lugar, em Educação Física os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que as outras disciplinas; [...] Em segundo lugar, os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas aos alunos que os demais professores; [...] Em terceiro lugar, a Educação Física é julgada uma área importante de inclusão que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades.

No que diz respeito às atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com dificuldades, Rodrigues (2006c, p. 66) analisa em recente estudo sobre este assunto, que a homogeneidade no discurso dos professores não foi encontrada, ocorrendo por vários fatores:

[...] o gênero do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens; a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas); o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas). Essas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresenta (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) e qual o nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontra (encontrando-se atitudes mais positivas face a alunos que freqüentam níveis mais básicos de escolaridade. Por último, [...] o número de anos de ensino a alunos com deficiência (negativamente relacionadas com o número de anos de ensino), sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica que um simples acumular de anos de serviço.

Verificou-se então que as atitudes mais ou menos positivas não poderiam ser relacionadas com a disciplina Educação Física e sim com diversos tipos de variáveis que devem ser consideradas.

Outra constatação levantada no estudo foi que os aspectos da formação dos professores de Educação Física em necessidades educativas especiais deixam muito a desejar, pois os conteúdos são pouco direcionados para a resolução de problemas concretos de planejamento, intervenção ou avaliação que o futuro profissional possa vir a encontrar.

Munster e Almeida (2006) ressaltam que o currículo voltado para a inclusão das PD não necessariamente se diferencia em conteúdos, mas compreende técnicas, formas de organização e adaptações específicas, visando atender as necessidades especiais dos alunos assegurando sua participação nas aulas.

O respeito às diferenças e a valorização da diversidade devem estar implícitos na filosofia do programa, manifestando-se na diversidade de metas, currículos, conteúdos programáticos, locais de intervenção, adaptações, estilos de ensino e procedimentos pedagógicos, refletindo-se nos valores e nas atitudes externados pelas pessoas envolvidas em tal processo (MUNSTER e ALMEIDA, 2006, p. 90).

Em recente artigo, Block e Obrusnikova (2007) revisaram todos os artigos escritos em inglês sobre Educação Física e inclusão de 1995 a 2005. Com base em alguns critérios, foram selecionados 38 artigos que apontaram seis importantes aspectos: a) suporte, b) efeitos sobre o par sem deficiência, c) atitudes e intenções da criança sem deficiências, d) integração social, e) ALT-PE<sup>3</sup> dos estudantes com deficiências e f) treinamento e atitudes do professor de Educação Física.

Os instrumentos do levantamento de dados indicaram que os estudantes com deficiências podem com sucesso ser incluídos nas aulas de Educação Física com suporte/auxílio de um colega tutor treinado e que, tanto a criança sem deficiência quanto a criança com deficiência, não sofrem qualquer prejuízo durante as aulas, o que demonstra atitudes positivas no convívio.

A pesquisa revela um problema referente à capacitação de alguns professores que, por falta de conhecimentos não promoveram as atividades inclusivas, o que comprova que não estou só na busca de alternativas para a participação das PD nas aulas de Educação Física.

De acordo com Pedrinelli (2006, p. 220), a inclusão de crianças, adolescentes e adultos com deficiência nas aulas de Educação Física promove um processo no qual todos aprendem e ensinam “[...] todos são importantes e significativos, e quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica será a aprendizagem”. Segundo a autora, o respeito às diferenças individuais que a participação nesse processo envolve, cria a possibilidade de, numa situação de diversidade de idéias e sentimentos, aprender sobre si mesmo e os outros.

Contudo, volto a questionar: que Educação Física é esta?

---

<sup>3</sup> ALT-PE significa a aptidão física. (NABEIRO, 2007).

Uma Educação Física em que o professor deverá trabalhar as diferenças dos alunos no sentido de minimizá-las, propondo tarefas em que as crianças com maiores dificuldades tenham oportunidade de expor suas angústias e medos, para juntos, professor, criança e colegas, superarem seus próprios limites.

Nesse sentido, a Educação Física Inclusiva com base epistemológica na Ciência da Motricidade Humana, não pode desconsiderar o humano do homem ao ensinar seus conteúdos específicos e, segundo Moreira (2006, p. 75):

[...] não devendo mais possibilitar uma aprendizagem apenas nos movimentos mecânicos para a realização dos exercícios físicos. Jogar, praticar esportes, dançar – tudo isso é muito mais do que treinar o corpo na repetição de movimentos. É movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis.

Dessa forma acredito na possibilidade de promover a Educação Física para as PD, com base nos princípios da Ciência da Motricidade Humana que, ao estudar o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção de sua auto-superação, não classifica esse ser humano em deficiente ou eficiente, pois conforme Gaio e Cione (2006, p. 92):

Um corpo que se manifesta, seja ele possuidor de algumas diferenças biológicas ou não, é movido por intenções. Assim, apesar de estarmos muitas vezes presos a paradigmas de movimentação, não devemos e não podemos descartar as possibilidades de, por exemplo, uma pessoa tetraplégica dançar, um cego correr, um surdo-mudo se expressar, pois o corpo é deficiente, mas a corporeidade não pode ser tratada como tal!

A corporeidade é expressa no conjunto das manifestações corpóreas como dançar, jogar, lutar, entre outras, sendo que as mesmas constituem-se de físico, afetivo, social e cognitivo. Viver a corporeidade é viver todas as dimensões humanas em todas as situações vividas e, as PD podem e devem usufruir dessas manifestações, visto que seus corpos, independentemente das limitações, estão repletos de potencial, basta que lhes sejam oportunizadas as possibilidades de demonstrá-lo através das aulas de Educação Física Inclusiva.

Não com a intenção de concluir, ao contrário, de instigar, retomo as colocações iniciais em que me propus analisar os corpos das PD em três momentos distintos: deficiente no passado, eficiente no presente e diferente no futuro.

No passado, confirmando a exclusão dos corpos deficientes, historicamente renegados, inferiorizados, subestimados, estigmatizados por décadas.

No presente, evidenciando a eficiência destes corpos a partir do momento em que lhes são dadas as oportunidades de participação.

No futuro, que no meu entender se faz agora, refletindo sobre os corpos diferentes, analisados através da perspectiva da motricidade humana, respeitados em sua complexidade, compreendidos como seres humanos que, em sua totalidade pensam, sentem, aprendem, deslocam-se através do movimento no tempo e no espaço com uma intenção, vivem a própria história em busca da superação, transcendendo a cada oportunidade vivida.

Para tanto, faço minhas as palavras de Lenine que em sua composição intitulada Paciência, declara a urgência na mudança do estilo de vida atual do ser humano que está se tornando cada vez mais insensível, preocupado apenas com a própria sobrevivência, mas é possível sobreviver só?

Mudar é difícil, quebrar paradigmas causa desconforto, medo, mas tentar não dói, somente pede paciência.

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
 Até quando um corpo pede um pouco mais de alma  
 A vida não para  
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
 Eu me recuso faço hora vou na valsa  
 A vida é tão rara  
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
 E a loucura finge que tudo isso é normal  
 Eu finjo ter paciência  
 O mundo vai girando cada vez mais veloz  
 A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
 Um pouco mais de paciência  
 Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
 Será que temos esse tempo pra perder  
 E quem quer saber  
 A vida é tão rara  
 Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
 Mesmo quando um corpo pede um pouco mais de alma  
 Eu sei, que a vida não para, não para não.

## 4 O NAVEGAR METODOLÓGICO

Neste capítulo, o foco é apresentar a segunda etapa da pesquisa, ou seja, ir a campo buscar o discurso dos professores de Educação Física das Escolas Municipais de Itapetininga, com relação à inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas, com vistas a buscar pontos de convergência e ou divergência entre a base teórica sobre a inclusão e a Educação Física e as ações práticas desses professores.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP que o aprovou, conforme o parecer nº. 04/07, de 30.05.2007 (Anexo 1).

Para tanto, o estudo se estruturou da seguinte forma:

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Para entender o discurso dos professores sobre a inclusão utilizei a pesquisa qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p.13), "... envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada", permitindo a partir de investigações teóricas, associar a produção científica com o discurso que os professores fazem sobre a inclusão e a Educação Física.

Dentre as diversas formas de pesquisa qualitativa optei pela Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005).

Esta metodologia prevê o relato ingênuo do sujeito pesquisado, em que o pesquisador procura entender o discurso formulado por ele. A partir disto há a identificação de atitudes, fase em que o pesquisador recorta do discurso os valores que estão presentes quando se pronuncia um discurso, procurando gerar indicadores e posteriormente categorias, que possam servir de referencial para a interpretação do fenômeno pesquisado, tanto no sentido individual quanto no sentido de possíveis convergências e divergências entre os discursos dos sujeitos

participantes da pesquisa, sem com isto querer caracterizar um princípio de generalização.

#### 4.2 LOCAL DA PESQUISA

As Escolas Municipais do Ensino Fundamental de Itapetininga foram escolhidas para o estudo devido a cidade ter sido convidada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, para ser Pólo de Inclusão, por estar sempre engajada nas ações promovidas pelo MEC e, pelo fato de contar com o professor de Educação Física no Ensino Fundamental, para crianças de 7 a 10 anos. Vale destacar que este programa de abrangência nacional, tem como proposta formar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito de todos os alunos de acesso, permanência e qualidade nas escolas de ensino regular.

Para identificar a investigação de campo, um primeiro momento levantou-se o universo total das escolas.

Foi entregue à responsável da Secretaria de Educação Municipal de Itapetininga, no dia 13 de novembro de 2006, uma carta de apresentação, (Apêndice A) contendo todos os dados referentes à pesquisa e, outra carta (Apêndice B), solicitando os dados iniciais para o levantamento diagnóstico apresentados a seguir.

1. quantidade total das Escolas Municipais de Itapetininga: 69
2. quantidade de Escolas Municipais que atendem pessoas com deficiências: 30
3. quantidade total de pessoas com deficiência matriculadas nas Escolas Municipais: 24
4. quantidade de pessoas com deficiência, por tipo, matriculadas nas Escolas Municipais:
  - 2 cegos
  - 3 com visão subnormal
  - 9 com deficiência física
  - 6 com deficiência auditiva

- 4 com síndrome de Down
- 5. quantidade de professores de Educação Física contratados e ou concursados do município: 10
- 6. quantidade de professores de Educação Física contratados e ou concursados do município que possuem alunos com deficiências: 10

Após esse levantamento foi traçado o universo dos participantes para a pesquisa, os quais deveriam atender os seguintes critérios:

1. Ser professor de Educação Física concursado ou contratado pela Prefeitura Municipal de Itapetininga/SP.
2. Possuir aluno com deficiência, em uma ou mais turmas de Educação Física.
3. Concordar em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C).

Assim, o critério número 1 foi atendido por todas os participantes; para o critério número 2 permaneceram os 10 participantes, pois todos possuíam alunos com deficiências e, finalmente o critério número 3 foi atendido por 8 participantes, que corresponde ao universo total pesquisado, sendo que 2 participantes não puderam comparecer a reunião marcada pela Oficina Pedagógica Municipal, conforme procedimentos metodológicos abaixo explicados.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta dos dados foi utilizado uma Ficha de Identificação (Apêndice 4), visando analisar o perfil dos participantes da investigação.

A técnica de pesquisa escolhida foi a entrevista com duas questões geradoras, que segundo Cervo (2002, p. 46), “[...] é conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio de interrogatório do informante, dados para a pesquisa”, sendo:

1. Para você o que é inclusão social?



2. Qual a sua visão sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar?

#### 4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA COLETA DE DADOS

Com autorização da responsável pela Secretaria de Educação Municipal, os professores de Educação Física, selecionados para o estudo, foram informados sobre a pesquisa através de uma reunião marcada pela responsável da Oficina Pedagógica Municipal, para o dia 14 de novembro, disponibilizando duas salas do prédio da Oficina para a realização das entrevistas.

Na primeira sala, foram informados os objetivos da pesquisa, assim como a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de uma Ficha de Identificação aos 8 professores que compareceram.

Na segunda sala, estrategicamente escolhida na saída do prédio, os professores compareciam individualmente, com as duas cópias do TCLE assinadas e a Ficha de Identificação preenchida, sendo liberados ao término da entrevista, evitando o contato com os que ainda não haviam participado.

Após a verificação dos dados e assinaturas, foi efetuada a gravação das respostas às perguntas geradoras executadas pela pesquisadora, para dar prosseguimento ao método usado.

Ao término da entrevista, uma cópia do TCLE foi entregue aos entrevistados e a outra permaneceu anexada à Ficha de Identificação.

## 5 CONHECENDO OS MARUJOS/PROFESSORES

Nesta parte, inicialmente, apresento o perfil dos entrevistados identificados por meio da Ficha de Identificação. Em seguida são transcritos os discursos na íntegra dos participantes da pesquisa (sem alteração de qualquer natureza), e são apontados os indicadores, as categorias de cada pergunta e a análise das mesmas à luz do referencial teórico construído.

### 5.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Conforme dados anteriores, participaram da pesquisa 08 professores que apresentaram o seguinte perfil:

Em relação à **idade** dos sujeitos, constatou-se que varia de 23 a 41 anos, tendo a média de idade de 29 anos. Isto significa que 37,5% dos entrevistados estão com idade entre 23 a 26 anos; 37,5% encontram-se entre 27 a 29 anos e 25% encontram-se entre 40 a 41 anos, como mostra o Quadro 4.

#### QUADRO 4: IDADE DOS PARTICIPANTES

IDADE	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
23 A 26	03	37,5%
27 A 29	03	37,5%
40 A 41	02	25%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Quanto ao **sexo**, 05 eram do feminino o que representa 62,5% e 03 do masculino, representando 37,5% dos entrevistados, como mostra Quadro 5.

#### QUADRO 5: SEXO DOS PARTICIPANTES

GÊNERO	M	F	TOTAL
<b>PARTICIPANTES</b>	03	05	<b>08</b>
<b>%</b>	<b>37,5%</b>	<b>62,5%</b>	<b>100%</b>

Relacionado ao ano de formação, constatou-se que 02 terminaram a graduação entre 1987 e 1989 o que significa 25%, 04 entre 2001 e 2003 representando 50% e 02 no ano de 2006, ou seja, 25% dos participantes, conforme apontado no Quadro 6.

#### QUADRO 6: ANO DE FORMAÇÃO

ANO DE FORMAÇÃO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
1987 A 1989	02	25%
2001 A 2003	04	50%
2006	02	25%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Todos os participantes, sem exceção, formaram-se na mesma Instituição de Ensino Superior, o que representa 100%.

Em relação ao tipo de curso, 06 participantes graduaram-se em Licenciatura Plena de 4 anos, representando 75% e 02 em Licenciatura Plena de 3 anos, representando 25%.

#### QUADRO 7: TIPO DE CURSO

TIPO DE CURSO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Licenciatura Plena 4 anos	06	75%
Licenciatura Plena 3 anos	02	25%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Foi constatado na pesquisa que 07 participantes possuíram disciplina que tematizava a adaptação e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física, correspondendo a 87,5% do total e somente 01 participante, 12,5%, não possuiu qualquer disciplina relacionada ao assunto.

#### QUADRO 8: DISCIPLINA TEMÁTICA

DISCIPLINA TEMÁTICA	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Possuíram	07	87,5%
Não possuíram	01	12,5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Os entrevistados avaliaram o aproveitamento da disciplina sendo que 87,5%, ou seja, 07 professores declararam ter sido ótimo e, 12,5% correspondente ao único professor que não possuiu a disciplina.

#### QUADRO 9: APROVEITAMENTO DA DISCIPLINA TEMÁTICA

APROVEITAMENTO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Ótimo	07	87,5%
Não possuiu	01	12,5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Quanto a participação de cursos de atualização sobre assuntos relacionados a inclusão, 06 declararam ter participado em Feiras e Congressos de Educação significando 62,5%; 01 participante possui pós-graduação em Educação Especial, ou seja, 12,5% e 01 professor, 12,5%, não participou de nenhum.

#### QUADRO 10: PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ATUALIZAÇÃO

PARTICIPAÇÃO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Feiras e Congressos de Educação	06	75%
Pós-Graduação em Educação Especial	01	12,5%
Não participou	01	12,5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Dentre os participantes, 75%, ou seja, 06 professores não trabalham em outro local com pessoas com deficiências (PD); 01 participante trabalhou com pessoas com deficiência auditiva e física em eventos recreativos, significando 12,5% e 01 participante, 12,5%, trabalha como personal trainer de uma pessoa com hidrocefalia.

#### QUADRO 11: TRABALHO EM OUTRO LOCAL COM PD (TIPO)

TRABALHO	PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Não trabalham	06	75%
Eventos recreativos (pessoas com deficiência auditiva e física)	01	12,5%
Personal Trainer ( pessoa com hidrocefalia)	01	12,5%
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

## 5.2 OS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES PARA A PERGUNTA 1

Esta transcrição é fidedigna às palavras dos entrevistados, sem correção de erros gramaticais ou outros que pudessem alterar os sentidos e significados dos pensamentos transmitidos.

### **Para você o que é inclusão social?**

#### **PARTICIPANTE 1:**

*Inclusão social é adaptar todas as pessoas, os mesmos direitos, os mesmos deveres, atender as mesmas necessidades. Fazer com que todas as pessoas façam parte do mesmo meio, aprendam as mesmas coisas, sem serem diferenciadas uma das outras, né? Podem ser usados os mesmos materiais, as mesmas aulas, só que tudo no seu tempo, no seu limite, respeitando muito o ser humano, porque é ele que vai demonstrar se está se adaptando ou não, se está sendo aceito pelas outras pessoas ou não. Inclusão é também encaixar todas as pessoas, independente de deficiência ou não, dentro de uma só coisa.*

#### **PARTICIPANTE 2:**

*Pra mim, inclusão social é acolher todas as pessoas indiferente de cor, de raça, seja de problemas especiais, ou não, então a inclusão é você acolher todos, independente da situação da pessoa.*

#### **PARTICIPANTE 3:**

*Inclusão social, ao meu ver, é você trabalhar com as diversidades de cada pessoa e aproveitar o máximo de bom pra sua aprendizagem e pro relacionamento ideal, melhor.*

#### **PARTICIPANTE 4:**

*Inclusão social é fácil acesso pra todos em lojas, estacionamento, aceitação da sociedade com indivíduo que seja portador de deficiência, ou qualquer outra coisa. Inclusão social também, acho que é um termo grande, também não fala só de deficiências, fala de pessoas que não tem condições, acesso à lugares, acesso à escola. Inclusão social, é assim que eu vejo.*

**PARTICIPANTE 5:**

*Eu acho que é trabalhar com todos de uma forma igual sem fazer diferença, independente de diferença social mesmo.*

**PARTICIPANTE 6:**

*No meu ponto de vista, com todas as experiências que nós estamos tendo na rede municipal, inclusão significa abraçar a causa, trazer aquele aluno pra perto da gente, mesmo os mais difíceis, e assim, a inclusão pra mim não é visto apenas aqueles que são especiais, principalmente na rede municipal, nós temos a inclusão de tudo, temos crianças que são carentes desde lá um problema familiar, um pezinho descalço, uma roupa que não pode comprar, existem inúmeros fatores de inclusão que envolvem os nossos alunos, não só os especiais. Nós temos alguns especiais com deficiência física, alguns com mínima deficiência auditiva, alguns com a deficiência visual, com debilidade, mas eu vejo assim, na rede municipal, em alguns bairros, alguns lugares mais afastados, nós temos uma deficiência e carência muito grande, não só física ou mental, mas principalmente a carência afetiva, a carência espiritual, aquele aluno que vem assim precisando de um carinho, de um colo, não só de um professor, porque a gente tem que saber separar isso, mas eu vejo assim, a deficiência especial, a deficiência física, como um todo, principalmente na nossa área municipal. Eu vejo que assim, nossos alunos entram com a gente, às vezes com algumas dificuldades, e se a gente for analisar por trás daquele aluno, daquela dificuldade, a gente vai ver que às vezes o negócio é lá na casa, um problema com o pai, com a mãe, com o irmão viciado, com o pai que é ex-presidiário, com a mãe que é uma ex-prostituta, então esse especial engloba muita coisa. Eu vejo assim, é uma carência de tudo que eles têm, desde a física, especial até a espiritual. Eu vejo assim.*

**PARTICIPANTE 7:**

*É tentar interagir os alunos que não é deficiente com os deficiente.*

**PARTICIPANTE 8:**

*Ah, é difícil, né? Acho que a inclusão não é da forma que está acontecendo, porque de repente eles estão jogando as crianças pra gente assim sem preparo nenhum, da gente, né, lógico, mas seria uma forma interessante isso de por a*

*criança, mas contanto que a gente estivesse preparado, que a escola estivesse preparada, porque é interessante a pessoa, a criança no caso, conviver com todo mundo, né, eu vejo na minha escola, por exemplo, que tem cadeirante e eu dou um jeito dele brincar lá, porque tem que ta no meio, tem que participar, conviver com os outros, né, já foi o tempo do vale dos leprosos, né, há muito tempo. Então eu acho que a idéia é interessante de inclusão, mas a gente ta muito longe ainda de dar um passo melhor ainda por que ta, pelo menos aonde eu convivo, aonde eu vi, é difícil. Acho que a idéia de inclusão é interessante, se eu tivesse o meu filho eu colocaria numa escola especial, né, porque eu não vejo melhora nisso, mas a idéia dessa inclusão é boa, só que tem que crescer muito ainda. Muito, muito, eu acho.*

### 5.3 INDICADORES DA PERGUNTA 1

Após a transcrição dos discursos, apresento o levantamento dos indicadores retirados da primeira pergunta, os quais servem como fase de transição entre a fala dos sujeitos e a elaboração das categorias.

Segundo Moreira, Simões e Porto (2005, p. 111), neste momento são identificados os:

[...] componentes dos enunciados avaliativos, ou seja, os objetos de atitude (pessoas, grupos, idéias, coisas, acontecimentos), os termos avaliativos com significado comum (termos que qualificam os objetos de atitude) e os conectores verbais que ligam no enunciado os objetos de atitude e os termos de qualificação.

Segundo os autores, é nesta etapa que o pesquisador seleciona as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos, subtraindo-as dos relatos ingênuos, procurando criar indicadores.

#### **Para você o que é inclusão social?**

#### **PARTICIPANTE 1:**

1- ter os mesmos direitos e deveres;

- 2- atender as mesmas necessidades;
- 3- aprender as mesmas coisas sem serem diferenciadas umas das outras;
- 4- promover adaptações para que todas as pessoas com e sem deficiências façam parte do mesmo meio.

**PARTICIPANTE 2:**

- 1- acolher todas as pessoas independente de raça, cor ou situação em que se encontram.

**PARTICIPANTE 3:**

- 1- trabalhar com as diversidades de cada pessoa;
- 2- aproveitar ao máximo as potencialidades de cada pessoa para a aprendizagem de todos;
- 3- oportunizar o relacionamento social melhor.

**PARTICIPANTE 4:**

- 1- acesso a educação, saúde, lazer para todos;
- 2- aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade;
- 3- é um termo abrangente, diz respeito a pessoas com condição socioeconômica baixa.

**PARTICIPANTE 5:**

- 1- trabalhar com todas as pessoas com e sem deficiência de forma igual, sem distinção de diferenças.

**PARTICIPANTE 6:**

- 1- termo que engloba não só as pessoas com deficiência, mas também as que convivem com problemas socioeconômicos;
- 2- promover o atendimento a todas as pessoas com e sem deficiências.

**PARTICIPANTE 7:**

- 1- interação entre alunos com e sem deficiência.



**PARTICIPANTE 8:**

- 1- participar e conviver com os outros;
- 2- é difícil se não houver preparo da escola e capacitação dos professores.

**5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A PERGUNTA 1**

A partir desses indicadores, são criadas as categorias como mostra o Quadro 12, as quais sintetizam de modo interpretativo o que é mais significativo e relevante para com o objeto do estudo.

- 1- Respeitar as diversidades de todas as pessoas com e sem deficiências. (Participantes: 1, 2, 3, 4, 5, 5, 7, 8)
- 2- Promover adaptações que oportunizem a convivência e a participação de todos na sociedade. (Participantes: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
- 3- Trabalhar com as diversidades de todos, valorizando as potencialidades de cada pessoa visando a aprendizagem para todos. (Participantes: 3, 5, 6)
- 4- Ter acesso a educação, saúde, lazer, como direito de todas as pessoas com e sem deficiências. (Participantes: 1, 4, 6)
- 5- Participar e conviver com todos é bom e interessante, mas necessita de preparo e capacitação das pessoas envolvidas no processo. (Participante: 8)

**QUADRO 12: CATEGORIAS DA PERGUNTA 01**

CATEGORIAS	PARTICIPANTES								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Respeitar as diversidades de todas as pessoas com e sem deficiências	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
Promover adaptações que oportunizem a convivência e a participação de todos na sociedade	X		X	X	X	X	X	X	87,5%
Trabalhar com as diversidades de todos, valorizando as potencialidades de cada pessoa visando a aprendizagem para todos			X		X			X	37,5%
Ter acesso a educação, saúde, lazer, como direito de todas as pessoas com e sem deficiências	X			X		X			37,5%%
Participar e conviver com todos é bom e interessante, mas necessita de preparo e capacitação das pessoas envolvidas no processo.								X	12,5%

### 5.5 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PERGUNTA 1

A categoria de maior convergência foi **respeitar as diversidades de todas as pessoas com e sem deficiências**, sendo esta interpretada por 8 professores, o que representa 100% dos entrevistados.

Nesta categoria entende-se que o respeitar se amplia nos mais diversos significados tais como os de aceitar, acolher, considerar todas as pessoas, independente de suas diferenças, conforme o discurso do participante 2: *“Pra mim, inclusão social é acolher todas as pessoas indiferente de cor, de raça, seja de problemas especiais, ou não, então a inclusão é você acolher todos, independente da situação da pessoa”*.

Mantoan (1997, p. 145) aponta que “[...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, [...] a inclusão não se limita a ajudar somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos.”

Observa-se que a inclusão propõe um sistema educacional único em que ocorra para todos, independentemente de sua condição, uma educação de qualidade.

A diversidade é valorizada, pois oferece maiores oportunidades de aprendizagem. As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia que todos podem aprender (STAINBACK & STAINBACK, 1997).

Segundo Sasaki (1997, p. 17) a construção de uma nova sociedade realmente para todas as pessoas, objetivo da inclusão, deve se pautar em novos princípios tais como “[...] a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida”.

Amaral (1994, p.148) aborda este assunto de forma única ao lembrar que “[...] ser diferente não é ser melhor ou pior, a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica. A diferença/deficiência simplesmente é”.

Porto e Moreira (2006, p. 28) ressaltam que a diversidade humana é um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores e que “[...] as diferenças devem ser consideradas, pois ser diferente é direito de ser humano”.

Portanto, nota-se que, com relação à inclusão, todos os participantes demonstram uma postura positiva, revelando que conhecem e se preocupam com esta questão.

Vale destacar que conforme os dados do perfil dos professores, a opinião dos participantes tem suporte quando se observa que todos tiveram na graduação, uma disciplina que tematizava a questão dos PD, com exceção do participante 2, justamente do qual foi extraído o trecho do discurso apresentado acima, fato que não o desmerece, pois o mesmo participou de cursos de capacitação em Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada.

O discurso de 87,5% dos participantes revela que **promover adaptações que oportunizem a convivência e a participação de todos na sociedade** auxilia a proposta de inclusão, como demonstram os discursos dos participantes 1: *“[...] inclusão social é adaptar todas as pessoas [...] fazer com que todas as pessoas façam parte do mesmo meio, aprendam as mesmas coisas [...] respeitando muito o ser humano, porque é ele que vai demonstrar se está se adaptando ou não”*, e do participante 8: *“[...] é interessante a pessoa, a criança no caso, conviver com todo mundo [...] na minha escola, por exemplo, que tem cadeirante e eu dou um jeito dele brincar [...] porque tem que tá no meio, tem que participar, conviver com os outros”*.

Observa-se nas duas falas a preocupação do professor em não excluir o aluno com deficiência e, sobre isso, Góes (2004) aponta novos significados para o sentido humano de ser e estar não somente juntos, mas com os diferentes, convivendo e trocando experiências, ressaltando a importância do acolhimento e o

compromisso pedagógico com a diferença, pois a vida dos seres humanos se dá e se transforma através das relações estabelecidas com o outro.

Skliar (2006) ressalta a importância do respeito e da tolerância para com o outro, como virtude, não como favor, da convivência humana, da qualidade de conviver com o diferente.

Quanto às adaptações que possibilitem a participação de todos, Münster e Almeida (2006, p. 90) ressaltam que:

[...] o respeito às diferenças e a valorização da diversidade devem estar implícitos na filosofia do programa, manifestando-se na diversidade de metas, currículos, conteúdos programáticos, locais de intervenção, adaptações, estilos de ensino e procedimentos pedagógicos, refletindo-se nos valores e nas atitudes externados pelas pessoas envolvidas em tal processo.

Percebe-se que o currículo voltado para a inclusão de pessoas com deficiências não se diferencia em seus conteúdos, mas deve compreender técnicas, formas de organização e adaptações específicas que atendam as necessidades dos alunos assegurando sua participação nas aulas.

Para tanto, segundo Pedrinelli e Verenguer (2005), é necessário estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, aprender sobre si mesmo e sobre os outros numa situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações.

Cavalcante (2006) observa que cada deficiência requer estratégias e materiais específicos e diversificados, porém é preciso reconhecer que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio.

Portanto, promover adaptações pode facilitar o processo de inclusão, mas não no sentido de tornar as atividades mais fáceis, pois como afirma Mantoan (2006b, p. 12) “A inteligência é uma característica da espécie humana e está sempre apta a se atualizar [...] ninguém é capaz de definir o quanto uma pessoa pode aprender, mas como educadores, temos sempre que contar que todos vão progredir”.

Três participantes, ou seja, 37,5% dos entrevistados disseram que a inclusão social significa **trabalhar com as diversidades de todos, valorizando as potencialidades de cada pessoa visando à aprendizagem para todos**, e o

discurso do participante 3 demonstra estas evidências quando diz que “ *Inclusão social, ao meu ver, é você trabalhar com as diversidades de cada pessoa e aproveitar o máximo de bom pra sua aprendizagem e pro relacionamento ideal melhor*”.

Olhar para a pessoa com deficiência e perceber não a limitação, nem a desvantagem, mas as capacidades, as possibilidades, as potencialidades dessas pessoas, é a essência do ser humano, necessidade que sugerem Pedrinelli e Verenguer (2004).

Com esta visão, compreende-se que a inclusão promove um processo no qual tanto o professor como os alunos aprendem e ensinam, ou seja, todos são importantes e significativos, e quanto maior a diversidade, mais complexa e rica será a aprendizagem. (PEDRINELLI, 2006).

Mantoan (2006a) propõe como ações educativas inclusivas que tenham como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem com experiência nas relações e participações que produza sentido para o aluno que, embora construída na sala de aula, possa contemplar a sua subjetividade.

Quando o professor promove uma atividade na qual as crianças com deficiências conseguem participar, as crianças sem deficiências percebem e tomam como exemplo para si, pois são evidentes as experiências que ambos levarão para suas vidas, como a superação de limites, a solidariedade e o valor que cada pessoa possui, independente de suas diferenças.

Para Gaio e Porto (2006, p. 23) conviver com as diferenças desperta a aceitação do outro e dos outros como eles são, “[...] e não como deveriam ser, com limitações às vezes, que devem ser entendidas e atendidas, mas também com possibilidades que devem ser consideradas e estimuladas, a partir de sua sinalização”.

Voltando ao discurso do participante 3, é possível perceber que se trata de um profissional que demonstra ter uma visão sensível no trato com a inclusão. Seu perfil mostra que está se utilizando dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, na disciplina temática, assim como no curso de capacitação.

Para 37,5% dos entrevistados a inclusão social significa **ter acesso à educação, saúde, lazer, como direito de todas as pessoas com e sem deficiências**, ou seja, diz respeito não só as pessoas com deficiência, mas também

abrange as questões das desigualdades de oportunidades, que as excluem das possibilidades de acesso a uma vida mais digna.

De acordo com Carmo (2006), minimizar as desigualdades de oportunidades implica dar oportunidades a todos de acesso em cargos públicos e privados, escolas, clubes, lazer, saúde, dentre outros, o que não seria suficiente para garantir a superação do processo de exclusão, pois a desigualdade social (leia-se distribuição de renda) ultrapassa em proporção e volume as desigualdades de oportunidades.

A acessibilidade tem sido um dos aspectos de maior ênfase quando o assunto é a inclusão. A construção de rampas, elevadores, banheiros, chuveiros, bebedouros adaptados e sinalização apropriada são mencionados como recursos necessários para a garantia do acesso. No entanto, as adaptações arquitetônicas são apenas parte deste sucesso, “[...] um acolhimento efetivo, uma efetiva adesão e permanência nos programas compõem o maior desafio em tempos de acesso ao universo de possibilidades e igual oportunidade de participação” (PEDRINELLI, 2006, p. 218).

Gaio e Góis (2006) observam a preocupação da sociedade para com as pessoas das mais variadas culturas, classe social, situação econômica e educacional, etnia, gênero, deficiências, com relação à questão dos mesmos direitos e deveres que deveriam ter e sua inserção no mercado de trabalho, nos espaços de educação e lazer, assim como outros criados pelo e para os seres humanos.

Sendo a educação uma das muitas faces da inclusão, Cavalcante (2006, p. 12) revela que a Declaração de Salamanca estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais:

[...] crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem de ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em extrema condição de pobreza, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades (superdotadas), e as que, por qualquer motivo, estão fora da escola (em atendimento hospitalar, por exemplo). Sem esquecer daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar.

Estes dados apontam que a população necessitada de propostas inclusivas abrange uma parcela grande da sociedade, implicando na revisão de conceitos e práticas que sejam pertinentes aos problemas revelados.

Apesar da categoria **participar e conviver com todos é bom e interessante, mas necessita de preparo e capacitação das pessoas envolvidas no processo**, estar representada somente por um participante, ela é significativa pois revela uma preocupação sobre a capacitação do professor.

De acordo com Gessinger (2004), muitos professores ainda se mostram resistentes em receber alunos com deficiências em suas classes, que em seus discursos dizem que não se sentem preparados, portanto necessitam de alguém que lhes mostre como proceder, e que a universidade não os está preparando para enfrentar esta realidade.

Para uma melhor compreensão do fato transcrevo o discurso do participante 8 que, mesmo tendo sido mencionado anteriormente, é o único representante desta categoria em que diz: *“[...] acho que a idéia de inclusão não é da forma como está acontecendo, porque de repente eles estão jogando as crianças pra gente assim sem preparo nenhum, da gente [...] é interessante a pessoa, a criança no caso, conviver com todo mundo [...] contanto que a gente tivesse preparado, que a escola estivesse preparada [...] na minha escola, por exemplo, tem cadeirante e eu dou um jeito dele brincar lá, porque tem que tá no meio, tem que participar, conviver com os outros [...] aonde eu convivo, aonde eu vi, é difícil [...].”*

Sobre este assunto Mittler (2000) observa que trabalhar com a educação inclusiva não é tão difícil quanto parece, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar, o que lhes falta é confiança em sua própria competência.

Um dado interessante que aparece no discurso do participante 8, é o fato de dizer que não possui preparo algum e, ao analisar seu perfil, observa-se que o mesmo, apesar de estar formado há 6 anos, possuiu disciplina temática sobre as questões da deficiência e participou de 1 curso de atualização sobre o assunto.

Esses dados não desmerecem a competência do professor, pois na visão de Mittler (2000), ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão, na qual enquadra a formação inicial dos professores, até a direção da escola.

De qualquer forma fica uma dúvida, pois ao mesmo tempo em que o participante 8 se coloca na posição de incapacitado, declarando as dificuldades do trabalho inclusivo, oportuniza a participação de seu aluno cadeirante, alegando que se ele está na escola deve participar, dando um “jeitinho” para isso.

“Os professores têm o direito de esperar apoio e oportunidade para o seu desenvolvimento profissional, assim como os pais e mães esperam que seus filhos sejam educados por profissionais capacitados” (MITTLER, 2000, p.183).

Prieto (2006) ressalta que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino com a qualidade do ensino, assegurando que os mesmos estejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas que respondam às características de todos os alunos com e sem deficiências.

## 5.6 OS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES PARA A PERGUNTA 2

Qual a sua visão sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar?

### **PARTICIPANTE 1:**

*A minha visão é ótima, das melhores possíveis, porque é o meio da gente conseguir fazer com que estas pessoas com deficiência consigam demonstrar que podem ser muito mais do que representam ser, que as crianças brincam do mesmo jeito e são felizes, têm vontade de fazer as coisas tanto como qualquer outra pessoa e, às vezes eles fazem o grupo desenvolver melhor, interagir melhor. Eu tenho um caso, na minha escola, que foi um desafio pra mim, até nas últimas aulas eu andei chorando, porque ele tinha vergonha de mim e vergonha de todo mundo, então ele começo a fazer, era um bimestre de futebol, ele chegou a fazer o bimestre inteiro de futebol, porque ele conseguia fazer aquilo, e foi muito prazeroso porque eles, as crianças cresceram junto, até os que não conseguiam se desenvolver, que tinham vergonha, tudo, viram aquela criança se superando, foi ótimo aquele bimestre, porque todo mundo conseguiu entrar num conceito só, que a Educação Física Adaptada era bom pra eles porque eles podiam ver que quem era normal, entre aspas, porque tem aquele menino que não anda, que fez as aulas e anda com muita dificuldade, conseguiu vencer o desafio e pros outros seria muito maior, e eles sempre querem superar, e mesmo a turma, eles são uma equipe muito boa, porque eles querem que o próprio deficiente da sala deles faça parte senão eles não fazem aula, é isso.*



**PARTICIPANTE 2:**

*Bem, pelo que eu tenho visto, que hoje eu tenho trabalhado, eu acho que a inclusão na Educação Física, além de ajudar muito, porque antigamente a pessoa era meio que deixada de lado, e hoje já não, né? Hoje a gente já pode trabalhar com elas. Apesar que no início, eu que tenho quase 20 anos de profissão, era difícil porque a gente não tinha uma orientação, hoje já não, a gente tem vários cursos, participa de palestras, então a gente tá sabendo trabalhar melhor com pessoas portadoras de uma deficiência. Então a inclusão hoje tem sido, não só pra nós mas pra as crianças também, ou pro adulto, vamos dizer assim, né, tem ajudado bastante, principalmente no desenvolvimento. Eu mesmo tenho uma criança que ele é ossos de vidro, que a gente fala, né, e ele faz toda a atividade de Educação Física, então acho assim excelente a desenvolvura dele, a participação entre os amigos, é uma coisa que é legal pra gente e pro aluno. Agora, por outro lado, tem a dificuldade de outros alunos que ainda não foram incluídos, não sei se é dificuldade na casa, com família, a própria escola, que às vezes deixa a criança muito dependente, né, mas na Educação Física trabalhar com os portadores de deficiência e a questão da inclusão, tem sido muito bom pra nós. A gente tem aprendido bastante com eles.*

**PARTICIPANTE 3:**

*Bom, esse ano tenho alguns alunos com necessidades especiais e ta sendo um bom trabalho tanto pra mim, enquanto aprendizagem, e pra eles o que eu percebo nas minha aulas, é que eles se sentem bem, porque eu faço o possível pra toda atividade que eles participam, de algum jeito ou de outro eles tão sabendo o que está acontecendo, todo mundo tem o conhecimento sobre a deficiência desse aluno e todos ajudam a cooperar. Tem alguns ou outros que não fazem questão de ficar perto, porque tem medo, porque não conhecem, mas na medida do possível eu tento passar pra todos o que é legal, como trabalhar, o que é uma aprendizagem pra mim também.*

**PARTICIPANTE 4:**

*Eu acho que é um discurso muito bonito, assim, é ótimo, é um discurso lindo e maravilhoso, concordo com as coisas que eu leio, com as coisas que eu vejo na televisão, concordo com o discurso de muitas pessoas que estão estudando quanto a isso, mas eu não sou favorável a realidade eu se enquadra no país que estamos,*

*mas nos lugares onde eu trabalho, quer dizer aqui na prefeitura de Itapetininga, ela é boa, tem sala de recursos, tem tudo, mas eu não vejo a mesma coisa no estado, aonde 40 indivíduos estão incluídos e 5 portadores de deficiência estão lá jogados, e eu presenciei isso, eu falo porque eu presenciei, então eu acho que tem que haver uma inclusão social, inclusão na escola, inclusão mesmo, vontade de todos incluírem todos, e não uma inclusão só em alguns lugares. Acho que é isso.*

**PARTICIPANTE 5:**

*Eu acho muito gratificante tanto pro aluno deficiente que ta tendo contato com uma criança normal, quanto pros outros que estão tendo contato com o cadeirante. Esse ano eu tive a oportunidade de estar trabalhando com crianças deficientes e, nossa, é muito bom, eles participam, fazem a atividade e os outros se prontificam, ficam o tempo todo ajudando, acompanhando, eu acho ótimo.*

**PARTICIPANTE 6:**

*Pra mim dizer pra você que não existe uma certa dificuldade, eu vou ta mentindo, mas eu acho que o mesmo processo que o aluno tá aprendendo, eu acho que nós também, no dia-a-dia, aprendemos muito com as dificuldades deles, porque como eu falei na outra pergunta, às vezes eles estão desligados, não são muito participativos, às vezes eles não conseguem fazer, mas não por causa de uma deficiência física, se a gente for analisar por trás, tem mais coisas ali que impede ele de fazer, então eu acredito que assim, existe sim a dificuldade mas se a gente não persistir naquilo que a gente tá observando, a gente perde o fio da meada, é como se fosse preparar uma aula, por que é que eu to fazendo aquilo, qual o objetivo que eu pretendo atingir, por que que aquela criança não ta atingindo, então é a hora de fazer um retrospecto da aula, por que que aquela criança está daquele jeito. Eu vejo assim, a inclusão como um todo, desde o momento de preparar, avaliar, reavaliar, a tentativa de fazer, não conseguiu fazer, por quê? Qual o objetivo dessa minha aula, se realmente aquela minha aula era direcionada pra aquela deficiência. Então acho que existe um fato muito grande, assim como eles estão aprendendo, às vezes eles não conseguem executar, alguma coisa tem de dificuldade, então é hora da gente reavaliar a nossa aula. Se ele não conseguiu será que é só por causa da dificuldade dele ou a aula que eu preparei não estava bem elaborada para a dificuldade dele? Então acho que a gente aprende muito com essas crianças também, tanto que em*

*até algumas aulas que eu vi prática minha de alguns deficientes, eles chegam assim a se superar. Eu fico assim admirada das coisas que eles são capazes de fazer, até mais que as crianças que não são especiais. Então eles às vezes até superam, pelas dificuldades que eles têm, eles superam as crianças que não têm dificuldade nenhuma. Eu aprendi muito com isso e com muitos alunos meus e acho que assim, tendo uma abordagem pra eles que facilite aquele dia-a-dia deles, que facilite o compreender deles, eu acho que a gente consegue bons e lindos resultados, principalmente comparando essas crianças especiais com a ditas perfeitas, normais, eles muitas vezes se superam e a gente aprende a cada dia mais e mais com eles. Eu acho assim, que no caso a gente tá trazendo essas crianças pras nossas escolas e o fato de estarmos trabalhando junto, sem ter essa divisão de especial e não especial, classes especiais, acho que é tão importante pra eles quanto pras crianças que estão ao redor deles que aprendem muito com isso. Tanto que pra os meus alunos eu pedi que prestassem bem atenção na Paraolimpíadas, que muito ali tem assim, já devido algumas dificuldades que eles têm no dia-a-dia deles, eles se acham uns coitadinhos, eles se acham uns pobres coitados, né? Ninguém olha por mim, então eu mostrei pra eles na Paraolimpíadas que nada na vida, nada, se a gente tiver uma grande força de vontade na vida, nada nem ninguém vai atrapalhar e vai ser obstáculo, basta a gente querer, basta a gente se esforçar, dar a mão e todos juntos a gente conseguir, essa é a minha fala pros meus alunos, então até pedi pra eles assistirem e prestar muita atenção na Paraolimpíadas, porque eu falei, vocês vão ver gente ali que não tem braço, que não tem perna, que fazem coisas absurdas, então são um bom exemplo pra vocês estarem assistindo, não percam, e teve alguns aluninhos que escreveram o que eles acharam de tudo isso pra mim. Então eu acho que a inclusão é fundamental, não é fácil, é uma visão assim, é tudo novo pra gente, eu vou tá mentindo se eu disser que tá tudo lindo, maravilhoso, que cada caso é um caso, cada dificuldade é uma especialidade diferente que a gente tem que abordar, né? É a diferença das diferenças, então a gente vai aprendendo cada dia um pouquinho com cada aluno que tem essas dificuldades e a gente também tem um pouquinho de dificuldade de interpretar a dificuldade deles. Não é fácil, é um trabalho que assim, gradativamente, aos poucos, a gente vai conseguindo, juntos, chegar a um determinado local juntos. É isso que eu acho da inclusão.*

**PARTICIPANTE 7:**

*A minha visão é que tem alunos com deficiência que gostam, né, que são mais, como posso falar, são mais espertinho, né, que tem outro que não gosta de fazer, tem que ta sempre falando com eles, tal, tentando interagir eles com os outros alunos, fazendo com eles tenha contato com as atividades, acho que é isso.*

**PARTICIPANTE 8:**

*É, então eu tenho deficientes mentais, tenho cadeirante na minha aula, cadeirante que inclusive tem dificuldade de manipulação também, eu dou um jeito de participar. Tive um problema na aula de futebol, no cadeirante, porque é um cadeirante, eu achei uma dificuldade imensa porque eu não sabia muito o que fazer. Se a criança ta na escola, tá dentro da escola, então ela tem que participar. Seria interessante que todo mundo tivesse capacitado, mas como ainda não ta e tal, tem que achar uma forma, mas é importante, pela auto-estima da criança principalmente, né, porque já tem uma deficiência, já é diferente de todo mundo, vai ficar isolado, coitada dessa pessoa, não vai crescer bem nunca. Eu acho muito importante, desde que a gente tenha uma capacitação melhor pra adequar a criança a isso, porque senão ela também se sente, acaba se sentindo menor, né, porque fica inferior. Na aula de basquete eu diminui ao máximo a tabela nossa e, ainda assim, por causa do problema que ele tem, é uma distrofia muscular, não sei o que é que é direito, ele também não conseguia jogar direito, então eu era o cesto pra ele, mas aí como ele é de boa, ele é bonzinho, assim, ele não ficava muito, ele não ligava muito, ele queria ta ali, mas há a possibilidade de a criança se sentir pior, né, mas tem que estar dentro, tem que participar sim. De repente, no caso dele, os alongamento que eu passo, eu faço diferente com ele, porque não é um problema pra sempre, ele não teve uma lesão medular, por exemplo, é uma problema muscular, a mãe dele é que não leva na fisioterapia, senão hoje ele já tava andando. Então eu vou lá, alongo a perninha dele, a mão direitinho, né, das formas que eu conheço, então tem que participar de uma forma ou de outra você acaba ajudando a criança, seja na auto-estima ou mesmo na parte motora, na qual puder trabalhar.*

## 5.7 INDICADORES DA PERGUNTA 2

### **Qual a sua visão sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física Escolar?**

#### **PARTICIPANTE 1:**

- 1- Inicialmente foi um desafio que se tornou prazeroso ao constatar que a Educação Física oportunizou a superação das crianças com e sem deficiências;
- 2- Nas aulas de Educação Física as crianças com e sem deficiências se liberam, brincam do mesmo jeito, são felizes e crescem juntas não demonstrando preconceito;
- 3- As crianças sem deficiências se recusam a fazer a aula sem a participação do colega com deficiência.

#### **PARTICIPANTE 2:**

- 1- Houve dificuldades no início por falta de capacitação, mas hoje a oferta de cursos e palestras tem auxiliado o trabalho do professor;
- 2- A inclusão possibilita a participação das PD nas aulas de Educação Física promovendo o convívio entre todos;
- 3- A inclusão tem oportunizado um melhor desenvolvimento das crianças com e sem deficiências;
- 4- Através da Educação Física as crianças com deficiências têm se superado, servindo de referência para as crianças sem deficiências;
- 5- Trabalhar com a inclusão nas aulas de Educação Física tem sido um bom aprendizado para nós professores.

#### **PARTICIPANTE 3:**

- 1- Trabalhar de forma inclusiva possibilita conviver com as diferenças promovendo u aprendizado tanto para o professor quanto para as crianças com e sem deficiências;
- 2- As crianças participam da aula de forma prazerosa;
- 3- Algumas crianças sem deficiências demonstram receio e medo na participação inclusiva;

4- Sempre que possível ocorre a exposição da deficiência do colega para as crianças sem deficiências, proporcionando a compreensão e cooperação durante a prática.

**PARTICIPANTE 4:**

- 1- A proposta da inclusão é ótima na teoria, mas na prática existem dificuldades;
- 2- Nas escolas municipais a inclusão tem funcionado por possuir recursos, diferentemente da complexidade nas escolas estaduais;
- 3- Se não houver uma vontade coletiva da sociedade para a inclusão de todas as pessoas com e sem deficiências na escola, o discurso ficará na teoria.

**PARTICIPANTE 5:**

- 1- A convivência entre as crianças com e sem deficiências tem sido um excelente aprendizado para todos;
- 2- Para as crianças com deficiências superar os desafios tem possibilitado uma maior participação nas aulas;
- 3- As crianças sem deficiências aprenderam nas aulas inclusivas a serem solidárias, se prontificando sempre que necessário;
- 4- Trabalhar com a inclusão nas aulas de Educação Física é gratificante.

**PARTICIPANTE 6:**

- 1- Existem dificuldades que todos nós, professores, crianças com e sem deficiências estamos aprendendo a superar;
- 2- A inclusão é complexa, necessita persistência e atenção desde o planejamento até a execução na prática e avaliação, para que as dificuldades sejam vencidas;
- 3- Através da inclusão as crianças compreendem o significado da superação, o que contribui para a formação de todos;
- 4- Utilizando-se abordagens adaptadas que facilitem a prática, é possível trabalhar as aulas de forma inclusiva;
- 5- A inclusão é fundamental para que as crianças com e sem deficiências compreendam o significado de conviver e respeitar as diferenças.

**PARTICIPANTE 7:**

- 1- Alguns alunos com deficiência gostam e participam das aulas, outros não;

2- Dentro do possível procuro promover a interação entre as crianças com e sem deficiências nas aulas de Educação Física.

**PARTICIPANTE 8:**

- 1- Existem dificuldades para adaptação de atividades;
- 2- Sempre que possível proponho atividades em que haja a participação das crianças com e sem deficiência;
- 3- A proposta da inclusão pode ser eficiente se houver capacitação auxiliando o professor na prática pedagógica;
- 4- A inclusão é importante para o desenvolvimento, superação e auto-estima das crianças com deficiências.

**5.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA PERGUNTA 2**

1- A inclusão oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças com e sem deficiências quanto dos professores (Participantes 1, 2, 3, 5, 6, 8).

2- A inclusão promove a superação de limites das crianças com e sem deficiências (Participantes 1, 2, 5, 6, 8).

3- Através das aulas inclusivas as crianças com e sem deficiências aprenderam de forma prazerosa a conviver, respeitar e ser solidário com as diferenças. (Participantes: 1, 3, 5, 6, 7)

4- A perspectiva teórica da inclusão é excelente, mas existem dificuldades na prática (Participantes 1, 2, 4, 6, 8).

5- Sempre que possível, são oportunizadas atividades que promovam a participação de todas as crianças com e sem deficiências (Participantes 3, 7, 8).

6- A capacitação dos professores pode contribuir para a eficiência da proposta de inclusão (Participantes: 2, 6, 8).

**QUADRO 13: CATEGORIAS DA PERGUNTA 02**

CATEGORIAS	PARTICIPANTES								%
	1	2	3	4	5	6	7	8	
A inclusão oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças com e sem deficiências quanto dos professores	X	X	X		X	X		X	75%
A inclusão promove a superação de limites das crianças com e sem deficiências	X	X			X	X		X	62,5%
Através das aulas inclusivas as crianças com e sem deficiências aprenderam de forma prazerosa a conviver, respeitar e ser solidário com as diferenças.	X		X		X	X	X		62,5%
A perspectiva teórica da inclusão é excelente, mas existem dificuldades na prática	X	X		X		X		X	62,5%
Sempre que possível, são oportunizadas atividades que promovam a participação de todas as crianças com e sem deficiências			X				X	X	37,5%
A capacitação dos professores pode contribuir para a eficiência da proposta de inclusão		X				X		X	37,5%

### 5.9 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PERGUNTA 2

A categoria de maior convergência entre os entrevistados está representada por 75% dos participantes, em que **a inclusão oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem tanto das crianças com e sem deficiências quanto dos professores.**

O discurso do participante 2 pode fornecer dados significativos sobre a categoria: [...] *Então a inclusão hoje tem sido, não só pra nós, mas pras crianças também, ou pro adulto, vamos dizer assim, né?, tem ajudado bastante, principalmente no desenvolvimento. Eu mesmo tenho um criança que ele é ossos de vidro, que a gente fala, né? E ele faz a atividade de Educação Física, então acho assim excelente a desenvoltura dele, a participação entre os amigos, é uma coisa que é legal pra gente e pro aluno [...] A Educação Física trabalhar com os portadores de deficiência e a questão da inclusão, tem sido muito bom pra nós. A gente tem aprendido muito com eles*”.

Para esta categoria, Pedrinelli (2006) ressalta que a participação de crianças com ou sem deficiências nas aulas de Educação Física promove um processo no



qual todos aprendem e ensinam, todos são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar.

Um fator importante a ser lembrado para discutir essa categoria é que a inclusão está sendo oportunizada nas aulas de Educação Física que tem como principais objetivos os desenvolvimentos cognitivo, motor e afetivo-social do ser humano, e que tendo com base a Ciência da Motricidade Humana estuda o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da sua auto-superação, não classificando o ser humano como deficiente ou eficiente.

Porto e Moreira (2006) revelam que um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores é a diversidade humana, considerada na perspectiva de que o ser humano é único, pertencente à sociedade, sujeito da sua história pessoal e coletiva, pois ser diferente é direito de ser humano.

Na visão de Gaio (2005, p.173) pensar nas possibilidades dos corpos em diálogos com as diferenças em aulas de Educação Física é assumir “radicalmente o mistério guardado dentro de cada corpo, enquanto ser capaz de aprender e de ensinar: mistério este constantemente renovado conforme forem renovados os desafios que os educadores consigam lançar sobre esses corpos”.

Para tanto, o professor de Educação Física deve ir além do que sabe executar, deve estimular a busca do desconhecido, exercitar a criatividade dos alunos para exercitar a sua.

O participante 6 declara em seu discurso que trabalhar com as aulas de forma inclusiva tem oportunizado repensar melhor as estratégias, abordagens e objetivos e, que isso tem levado a uma reavaliação da prática pedagógica.

Como fazer para tratar todos os alunos respeitando suas individualidades, diferenças, limitações, potencialidades, expectativas e tudo o mais que os cercam?

Porto e Moreira (2005) revelam que resolver numa primeira tentativa é difícil, pois nossa história de vida escolar, talvez nunca tenha sido pautada nessa premissa, a de que os alunos **estavam** na escola recebendo e assimilando o conhecimento de forma passiva, sendo os comportamentos e capacidades todos previstos, iguais (grifo dos autores).

Já na premissa da corporeidade, é necessário pensar que os alunos **são** da escola e que todos nós somos responsáveis por sua existência e manutenção e, para que isso ocorra de fato precisamos acreditar que somos diferentes, tanto no nosso modo objetivo de ser como subjetivamente (PORTO e MOREIRA, 2005).

Desta forma, no discurso do participante 6 essa percepção é revelada de uma forma simples, mas contundente.

Os discursos de 5 participantes, 62,5% dos entrevistados apontam que **a inclusão promove a superação de limites das crianças com e sem deficiências.**

O participante 1 mostra em sua fala que incluir : [...] *é o meio da gente conseguir fazer com que estas pessoas com deficiências consigam demonstrar que podem ser muito mais do que representam ser [...] às vezes eles fazem o grupo desenvolver melhor [...] eu tenho um caso, na minha escola, que foi um desafio pra mim [...] ele tinha vergonha de todo mundo [...] ele chegou a fazer o bimestre inteiro de futebol, porque ele conseguia fazer aquilo [...] foi muito prazeroso porque eles, as crianças cresceram junto, até os que não conseguiam se desenvolver [...] viram aquela criança se superando [...] foi ótimo [...].*

Percebe-se, neste discurso, a sensibilidade do professor, sua preocupação em possibilitar a participação da criança com deficiência e a realização de todos os envolvidos ao superarem os desafios.

Segundo Pedrinelli e Verenguer (2004), a Educação Física deve oportunizar a participação das pessoas com e sem deficiências, enfatizando seu potencial, através do desenvolvimento dos mesmos conteúdos e, quando necessário utilizar estratégias diversificadas.

Na visão de Porto e Gaió (2002, p. 146), “ao se dar oportunidade às pessoas deficientes de realizar diversas práticas corporais, elas se descobrem como corpos úteis e como talentos corporais, aceitando suas limitações e acreditando nas suas potencialidades”.

Esta descoberta promove um despertar na sua forma de agir cognitivamente possibilitando ter novos pensamentos e idéias, assim como desenvolve sua sensibilidade promovendo uma relação consigo, com o outro e com o mundo, com intensidade ampliada.

O trabalho em grupo é uma importante estratégia inclusiva, pois é no coletivo que as crianças desenvolvem suas potencialidades, tendo por referência outras crianças, com isso, as crianças sem deficiências se espelham nas crianças com deficiências, acreditando que todos são capazes de se superar.

Para tanto, segundo Münster e Almeida (2006), torna-se necessário ressaltar que a compreensão da deficiência deve se pautar não pela limitação,

comprometimento ou falta de funcionalidade em um órgão ou segmento corporal, mas pelo potencial e capacidade das pessoas que o rodeiam, buscando assim adaptação mútua a essa condição.

Caminhar na direção de uma sociedade mais humana e inclusiva somente será possível a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças e, para tanto, é necessário aceitar a idéia do caleidoscópio<sup>4</sup>, ou seja, aceitar a idéia que todos são importantes e significativos, e quanto maior a diversidade, mais complexa e rica será a situação.

Portanto, participar de um processo inclusivo é assumir a visão em caleidoscópio, na qual se procura enxergar através e além das diferenças individuais; é considerar e respeitar a diversidade, acreditando no potencial humano.

Também representada por 62% dos participantes, nesta categoria os entrevistados concluíram que **através das aulas inclusivas as crianças com e sem deficiências aprenderam de forma prazerosa a conviver, respeitar e ser solidário com as diferenças.**

Este apontamento pode ser observado no discurso do participante 1: “[...] as crianças brincam do mesmo jeito e são felizes [...]” e no discurso do participante 3: “[...] está sendo um bom trabalho prá mim, enquanto aprendizagem e pra eles, o que eu percebo nas minhas aulas é que eles se sentem bem [...]].

Porto e Gaio (2002, p. 146) analisaram que o prazer é um ponto comum entre todas as práticas corporais, quando voltadas ao processo educativo. As pessoas com e sem deficiência ao serem desafiadas e motivadas sentem vontade de participar novamente “[...] mostrando o quanto a alegria e a satisfação se fazem presentes, individual e coletivamente, e melhorando também a socialização dos envolvidos”.

Para Rodrigues (2006c) a Educação Física oportuniza a participação das pessoas com e sem deficiências, sendo forte aliada na educação inclusiva, pois diante das outras disciplinas do currículo escolar, seus conteúdos apresentam um grau de determinação e rigidez menor. Esta flexibilidade permite uma ampla

---

<sup>4</sup> Caleidoscópio: pequeno instrumento cilíndrico, em cujo fundo há fragmentos móveis de vidro colorido, os quais, ao refletirem-se sobre um jogo de espelhos angulares dispostos longitudinalmente, produzem um número infinito de combinações de imagens de cores variegadas. Novo Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI. Versão 3.0.

participação e um grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho diferentes.

Nesse sentido, Zoboli e Barreto (2006) declaram que o professor de Educação Física deverá se empenhar para que nenhum aluno seja excluído, somando esforços para proporcionar a todos, as mais variadas atividades observando sempre o prazer pela participação e, que este trabalho tenha como tônica a ludicidade.

Castro (2005), Block e Obrusnikova (2007) observaram em suas pesquisas que a aula de Educação Física Inclusiva estimula a todos a reconhecerem o valor da diversidade e que este é o melhor caminho para a amizade, o companheirismo e o desenvolvimento da satisfação de trocar algo com alguém.

Com base nos relatos dos participantes 1 e 3, percebe-se que as crianças não demonstraram atitudes preconceituosas facilitando a participação de ambos nas atividades desenvolvidas nas aulas.

Pedrinelli (2006) ressalta a alegria contagiante manifestada pelas crianças com e sem deficiências quando estão participando, brincando, aprendendo, se superando, reafirmando os benefícios que a aula inclusiva promove.

O participante 5 demonstra em seu discurso os benefícios que a inclusão tem proporcionado às crianças com e sem deficiências: “ *Eu acho muito gratificante tanto pro aluno deficiente que tá tendo contato com uma criança normal, quanto pros outros que estão tendo contato com o cadeirante. Esse ano eu tive a oportunidade de estar trabalhando com crianças deficientes e, nossa, é muito bom, eles participam, fazem a atividade e os outros se prontificam, ficam o tempo todo ajudando, acompanhando, eu acho ótimo*”.

Para Mantoan (2004) as crianças aprendem a cooperar e não deixam de aprender quando dividem entre si suas tarefas, principalmente quando essa divisão é espontânea, baseada no interesse e nas possibilidades de cada aluno, o interesse vem das possibilidades. Segundo a autora, a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados.

Crianças com e sem deficiências têm muito a se beneficiar através das aulas de Educação Física Inclusiva, pois os professores podem usar o jogo, a dança, as ginásticas, os esportes e as lutas como oportunidades de celebrar as diferenças proporcionando aos alunos experiências que evidenciem a cooperação e a solidariedade (RODRIGUES, 2006c).

De acordo com Porto e Gaio (2002) as diferenças existentes entre os seres humanos são inúmeras, o que possibilita um mundo de relações extremamente ricas e significantes.

Visualiza-se na categoria representada por 62% dos entrevistados que **a perspectiva teórica da inclusão é excelente, mas existem dificuldades na prática.**

No discurso de 5 entrevistados aparece a palavra “dificuldade” associada a desafios, problemas e insatisfações.

Como primeiro exemplo, transcrevo parte do discurso do participante 1 relacionando a dificuldade com desafio: “[...] *eu tenho um caso, na minha escola, que foi um desafio prá mim, até nas últimas aulas eu andei chorando, porque ele tinha vergonha de mim e de todo mundo [...]*”. O participante revela que teve muita dificuldade em fazer com que o aluno participasse das aulas, mas que o desafio foi vencido, pois ainda que com bastante dificuldade, já participa da aula com o apoio dos colegas que se recusam a participar das atividades sem a sua presença.

Nesse sentido, a persistência do participante 1, fez a diferença, mas é interessante observar que o mesmo, além da graduação com disciplina temática sobre as deficiências, participou de uma pós-graduação em Educação Especial, o que lhe permitiu ter acesso aprofundado nos conhecimentos acerca das deficiências, mas as dificuldades apresentadas na prática somente podem ser aprendidas após passar por elas.

Outro discurso interessante é o do participante 2 em que a dificuldade diz respeito a falta de orientação para trabalhar com deficientes, visto que o mesmo, graduado há mais tempo, não possuiu disciplina temática sobre o assunto, mas participou de capacitações que lhe deram algumas noções sobre as deficiências e seus prováveis problemas.

Ainda com a mesma conotação, o discurso do participante 6 demonstra que a dificuldade está no planejar para a diversidade, ou seja, ao entender que incluir abrange questões de ordem socioeconômicas e psicológicas, o espectro de atendimento se mostra bastante ampliado, quer dizer, planejar o quê, para quem, e como?

Sobre isso, Gessinger (2004, p. 70), ao debater a formação continuada dos professores revela ser “[...] preocupante a ansiedade manifestada por muitos

professores em querer receber “receitas” prontas para os problemas que possam vir a surgir na sua prática pedagógica [...]”.

Porém, o participante 6 acredita, tem fé e esperança em conseguir resultados positivos como diz neste trecho: “[...] *existe sim a dificuldade, mas se a gente não persistir naquilo que a gente tá observando, a gente perde o fio da meada [...] basta a gente querer, se esforçar, dar a mão e todos juntos, a gente conseguir [...] não é fácil, é uma visão assim... é tudo novo prá gente, eu vou tá mentindo se eu disser que tá tudo lindo e maravilhoso [...] não é fácil, é um trabalho que assim, gradativamente, aos poucos, a gente vai conseguindo, juntos, chegar a um determinado local[...]*”. Vale destacar que o participante é um dos que possui mais idade e está formado há mais tempo, demonstrando atitudes mais positivas sobre a inclusão o que corrobora com os dados de Rodrigues (2006c).

Para Mantoan (2004), alguns professores já têm claro que a inclusão é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade, outros estão em busca dessa certeza e se empenham para encontrá-la em suas aulas, mas há os que não conseguem se libertar de preconceitos e hábitos enraizados que não lhes permita fazer uma releitura de suas atuações, à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais.

Tendendo à insatisfação, o discurso do participante 4 demonstra sinais disso ao afirmar que a inclusão funciona na teoria, mas na prática é quase nula: “*Eu acho que é um discurso muito bonito [...] concordo com as coisas que eu leio, com as coisas que eu vejo na televisão, concordo com o discurso de muitas pessoas que estão estudando quanto a isso, mas eu não sou favorável à realidade que se enquadra no país que estamos, mas nos lugares que eu trabalho, quer dizer, aqui na prefeitura de Itapetininga, ela é boa, tem sala de recursos, tem tudo, mas eu não vejo a mesma coisa no Estado, aonde 40 indivíduos estão incluídos e 5 portadores de deficiência estão lá jogados, e eu presenciei isso [...] então acho que tem que haver uma inclusão social, [...] inclusão mesmo, vontade de todos incluírem todos, e não uma inclusão só em alguns lugares”*.”

Nota-se em sua fala que o participante 4, em nenhum momento exemplificou as suas experiências práticas, com exceção do ensino municipal, que possui recursos, dando a entender que o problema se restringe à falta de recursos da escola estadual. Mesmo assim, não oferece exemplo de como procede nas aulas inclusivas, deixando dúvidas sobre a sua real intenção e atitudes frente aos

problemas levantados. Um ponto a se esclarecer é que dentre todos os entrevistados, o participante 4 foi o único que aparentava cansaço demasiado, o que, talvez pudesse ter influenciado em seu discurso.

Portanto, apesar da tônica desta categoria ser a dificuldade, ficou evidente que, na sua maior parte, os participantes estão solucionando seus problemas.

Dentre os entrevistados, 37,5% dos participantes revelaram que **sempre que possível, são oportunizadas atividades que promovam a participação de todas as crianças com e sem deficiências.**

O discurso do participante 8 demonstra uma preocupação em promover adaptações para que as crianças possam participar: “[...] *tenho cadeirante na minha aula [...] com dificuldade de manipulação também, dou um jeito de participar [...] na aula de basquete diminui ao máximo a tabela [...] mas não conseguia jogar direito, então eu era o cesto [...].*”

Gaio e Porto (2006) afirmam que para oportunizar a todos os alunos o direito de experimentar todos os conteúdos da Educação Física, a adaptação deve ser somente da metodologia, possibilitando assim criar um espaço onde o estar junto, o conviver, seja priorizado propiciando o surgimento de parcerias na construção de novas formas de participação.

Segundo Rodrigues (2006 d, p. 45), adaptar não significa encontrar atividades mais fáceis de executar e com níveis de exigência mais baixos. “Adaptar não é criar ou remover obstáculos, é, sobretudo encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independentemente dos seus níveis de desempenho”.

Relacionando a fala do participante 8 com os dizeres de Rodrigues (2006d), apesar de modificar o equipamento e não deixar claro se a atividade foi realizada em grupo, ou de forma individual, é possível perceber a boa vontade do professor, nas várias tentativas de possibilitar a participação do aluno.

Outro entrevistado que auxiliou na formação desta categoria foi o participante 3, relatando em seu discurso que faz o possível para que todas as crianças participem das atividades, trazendo informações sobre a deficiência do colega, tirando as dúvidas de todos, para que juntos possam auxiliar na participação coletiva.

Para Münster e Almeida (2006) é importante conversar sobre as preferências e experiências anteriores de ambas as partes, identificando interesses e metas;

acolher e receber todos os alunos com o mesmo nível de atenção e consideração; responder as perguntas e a curiosidade que eventualmente surgirem, com naturalidade; garantir oportunidades de participação a todos, mantendo o foco nas capacidades e não nas limitações e, sobretudo, promover a conscientização por meio da convivência.

Todos esses apontamentos são detectados na fala do participante 3, que transpareceu, no dia da entrevista, muita tranquilidade e responsabilidade no trato com a inclusão.

Reverendo seus dados no perfil profissional, o mesmo se graduou em 2006, participou de curso de atualização e, avalia que todos os conhecimentos adquiridos na disciplina que tematizava a adaptação e as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física, foram de grande valia, pois se tratava de material atualizado e dinâmico, o que tem auxiliado sua atuação profissional.

Três participantes, ou seja, 37,5% dos entrevistados disseram que **a capacitação dos professores pode contribuir para a eficiência da proposta de inclusão (Participantes: 2, 6, 8).**

Para melhor ilustrar a categoria, transcrevi alguns trechos de discursos, iniciando pelo participante 8 que diz: *"[...] Seria interessante que todo mundo tivesse capacitado, mas como ainda não tá, tem que achar uma forma, mas é importante, pela auto-estima da criança principalmente, né?, porque já tem uma deficiência, já é diferente de todo mundo, vai ficar isolado, coitada dessa pessoa, não vai crescer bem nunca. Eu acho muito importante, desde que a gente tenha uma capacitação melhor pra adequar a criança a isso".*

Já o participante 2 revela em seu discurso que trabalhar com a inclusão auxilia as crianças, principalmente se o professor estiver capacitado: *"[...] a gente tem vários cursos, participa de palestras, então a gente tá sabendo trabalhar melhor com as pessoas portadoras de uma deficiência"*

Neste caso, o participante tem aproveitado os conhecimentos adquiridos nas capacitações, cursos e palestras, dos quais participou, conferindo sua importância no trato da aula inclusiva.



Este exemplo também é compartilhado com o discurso do participante 6 que analisa a melhor participação das crianças com deficiências quando faz uso de abordagens para facilitar o compreender deles, obtendo resultados positivos.

Interessante relacionar os discursos dos participantes 2 e 6, que concluíram sua formação respectivamente nos anos de 1987 e 1989, tendo entre 40 e 41 anos de idade, com o discurso do participante 8, formado em 2002, com 29 anos de idade que, apesar de apontar para a mesma categoria, demonstra uma visão diferente sobre a capacitação.

O participante 2 não teve na graduação disciplina temática sobre deficiências, mas participou de cursos de atualização. O participante 6 possui na disciplina Ginástica especial, alguns assuntos sobre o tema, mas superficialmente, também participou de cursos de atualização. Estes dois participantes são os que possuem idade mais avançada, são formados há mais tempo e são do sexo feminino. Diferentemente dos anteriores, o participante 2 é mais jovem, formado há menos tempo, sexo masculino, possuiu disciplina temática e participou de curso de atualização.

Com base na pesquisa de Rodrigues (2006c), é possível compreender atitudes mais positivas das mulheres com relação à inclusão do que a dos homens. Outro dado importante da pesquisa revela que os professores com mais experiência também demonstram atitudes mais positivas.

Mesmo com atitude menos positiva sobre a inclusão e a capacitação, o participante 8 promove atividades adaptadas, dentro de suas possibilidades, o que não caracteriza uma resistência ao trabalho com pessoas com deficiências.

Segundo Mantoan (2006c) torna-se imprescindível repensar a formação dos professores de modo que possam garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum.

Prieto (2006, p. 103) sugere promover a formação continuada, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos, no lugar do que vem sendo promovido, ou seja, “[...] encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais”.

De acordo com Mittler (2000, p. 21) “[...] a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e

obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e nossos corações”. Com isso sugere que os programas de formação continuada devem acrescentar conhecimento às habilidades que os professores já possuem.

Complementada por Gessinger (2004), a idéia da formação continuada se faz necessária, pois a formação inicial, vista a princípio como uma conclusão, passa a ser considerada como uma etapa na formação profissional e, que os conhecimentos adquiridos nesta etapa, são insuficientes para dar conta de sua complexa e imprevisível tarefa em sala de aula.

## 5.10 CONCLUSÃO

Ao término destas análises foi possível perceber que, apesar das dificuldades relatadas, os professores estão, dentro de suas possibilidades, oportunizando aulas inclusivas e, que na sua maioria, demonstram uma postura positiva com relação à inclusão, respeitando a diversidade de todas as pessoas com e sem deficiências.

Foi possível observar também a compreensão dos professores quanto à dimensão do significado da inclusão social, não somente atrelada às questões das PD, mas que abrange principalmente a acessibilidade de todas as pessoas à saúde, educação, lazer, entre outros e, que para tanto, se faz necessário promover adaptações que facilitem o processo de inclusão.

Estes professores revelam que a capacitação profissional pode ser um fator relevante para a promoção de aulas inclusivas, na medida em que o conhecimento específico sobre todos os aspectos referentes às PD, os auxilia no trato com as mesmas. Entretanto, já estão promovendo aulas inclusivas, pois, pelos seus discursos percebeu-se que eles já detêm conhecimento necessário para ensinar, percebe-se que talvez o que lhes falte seja um pouco de confiança em sua competência, como aborda Mittler (2000).

Dessa forma, além da disposição dos professores no trabalho inclusivo, torna-se necessário também que o professor se atualize no sentido de compreender, elaborar e implantar novas propostas e práticas que auxiliem a todos os alunos com e sem deficiências.

Outro dado revelado no discurso dos professores foi o da inclusão como promotora de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças com e sem

deficiências, pois o fato de as crianças com deficiências se empenharem para superar suas limitações estimula as crianças sem deficiências a fazerem o mesmo, o que possibilita desenvolver-se nos aspectos cognitivo, afetivo-social e físico, tendo como base os conteúdos da Educação Física, ofertados de forma prazerosa, oportunizando a convivência, o respeito e a solidariedade entre todos.

Com isso, foi possível perceber que a inclusão não parece ser tão amedrontadora como no seu início, que mesmo com dificuldades, principalmente com relação à prática, os professores assimilaram o significado de incluir, tendo como premissa o respeito ao ser humano, independente de suas diferenças e, que a Educação Física, por sua flexibilidade em relação às outras disciplinas no trato com o conhecimento e aprendizagem e, sua ludicidade, possibilita a participação e a satisfação de alunos com e sem deficiências.

## 6 DIÁRIO DE BORDO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta aventura, não imaginei que minha embarcação, meu roteiro, meus mapas e minha bússola me levariam para um continente **desejado**, porém **imprevisto**. Retomo, então, minhas indagações iniciais, das quais tracei esse destino que não se cumpriu, por sorte!

Na minha concepção, o professor deveria ser o mestre das descobertas, o guia para o inexplorado, pois:

Seu coração é um barco de velas içadas...  
[...] Nunca soltou as amarras  
Nunca ficou à deriva  
Nunca sofreu um naufrágio  
Nunca cruzou com piratas e aventureiros  
Nunca cumpriu os destinos das embarcações  
(Ivan Lins/Vítor Martins)

Acreditava que se o professor não soltasse suas amarras, não cumpriria o destino de sua embarcação, ou seja, não promover aulas inclusivas por receio, medo, insegurança, não lhe oportunizaria o encanto de cruzar com belas sereias e tesouros que os mares da Educação Inclusiva têm ofertado.

Na esperança de cumprir o destino da minha embarcação, soltei as amarras em busca da aventura do desconhecido.

Porto de embarque: quando soube que a cidade de Itapetininga fora escolhida, em 2005, como Pólo de Inclusão, para o qual fui convidada a falar sobre a Educação Física para as pessoas com deficiências no I Seminário de Educação Inclusiva, oferecido aos profissionais da educação, o que me despertou a curiosidade de saber sobre a atuação dos professores de Educação Física no trabalho inclusivo, motivo que me levou até o mestrado.

Navegando pelo ano de 2006 com momentos de calma, outros de tempestade, pois reaprender a leitura e escrita científica foi como ficar à deriva, mas sempre retomando o prumo, pois o objetivo de investigar o discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Itapetininga, sobre a inclusão de pessoas com deficiências em suas aulas, já estava traçado.

Primeiro cais: atracada, foi como me senti quando descobri no final de 2006,

que as Escolas Municipais não contavam com o profissional de Educação Física. Ao argumentar a sua importância no quadro dos profissionais que estavam desenvolvendo o projeto de inclusão, qual não foi minha surpresa ao constatar, pouco tempo depois, um edital público selecionando os mesmos para início imediato ao trabalho.

Velas ao vento: após a liberação para nova partida, rumo aos mares da pesquisa de campo, eis que descobri que minhas previsões estavam preconceituosamente erradas.

Por conta desta falha de navegação, um maremoto atingiu em cheio a minha embarcação. Descobri que os professores de Educação Física das Escolas Municipais, além de preparados, dentro das possibilidades, estavam demonstrando atitudes que possibilitavam a inclusão, ao contrário do que eu havia imaginado inicialmente.

Segundo cais: novamente atracada no balanço dos discursos, deixei-me levar como que por encantamento de sereia, nas experiências contadas na sua maioria com simplicidade, entusiasmo e esperança, apesar das dificuldades, de conseguir realizar o sonho da igualdade de oportunidades que é de/para todos.

Dentre as pérolas encontradas uma prendeu a atenção: detectar que alguns dos participantes foram meus alunos na graduação e estão fazendo bom uso dos conhecimentos adquiridos.

Mais pérolas: perceber a capacidade do ser humano sensível de criar, promover, oportunizar, beneficiar e, principalmente, amar seus iguais com consciência da reciprocidade.

Outros tesouros encontrados ao longo da viagem: as experiências adquiridas nas disciplinas do mestrado, a proximidade dos ídolos Wagner Wey Moreira e Nelson Carvalho Marcellino, conhecer novos ídolos: Eline Porto e Regina Simões, amadurecer e firmar a amizade da também ídolo: Marli Nabeiro.

Sinto-me como uma concha que se abriu para que cada um de vocês depositasse a poeira mágica do conhecimento, na intenção de um dia se transformar em pérola.

Terceiro e não último cais: atraquei-me para respirar profundo e saborear a maresia com preguiça. Mas, o que vejo em minha luneta?

Vejo a real possibilidade de içar velas e singrar mares levando estas descobertas a outros continentes que aguardam as iguarias/especiarias, as quais

possibilitarão sabores inusitados aos seus já conhecidos quitutes!

Vamos embarcar?

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. IN: Novas Diretrizes da Educação especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. IN: DARIDO, S.C. e MAITINO, E. M. (Orgs) **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP. Pró-reitoria de Graduação, 2004.

BLOCK, E. M.; OBRUSNIKOVA, I. **Inclusion in Physical Education: A review of the literature from 1995-2005**. APAQ. Adapted Physical Activity Quarterly, 2007, 24. 103-124.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 03/87, 1987.

BRASIL. **Ministério Público**. Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Lei nº. LEI N. 7.853/89, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6corde.htm> . Acesso em 24 de agosto de 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº. 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> . Acesso em 24 de agosto de 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> . Acesso em 24 de agosto de 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96, Brasília, 1996.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.** 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física.** Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.** 3º e 4º ciclo (5ª á 8ª série). Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria do Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 3.956/01. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> . Acesso em 24 de agosto de 2007.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> . Acesso em 24 de agosto de 2007.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> . Acesso em: 10 de Agosto 2007.

CARMO, A. A. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.



CARMO, A. A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CARVALHO, E. N. S de; RAPOSO, P. N. **Inclusão de alunos com deficiência visual** IN: Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília : **MEC, SEESP, 2005**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> .Acesso em: 10 de Agosto 2007.

CASTELANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.

CASTRO, E. M. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

CAVALCANTE, M. **As leis sobre diversidade**. In: Revista Nova Escola. Edição Especial nº. 11. Fundação Vitor Civita. Ed. Abril, 2006.

CERVO. A. L. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORREA, M. M. et al. **Da ginástica médica à educação física adaptada: evolução conceitual**. In: Anais do III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. São Paulo: USP, 1990.

DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. In: PÍCOLLLO, V.L.N. (Org.). **Educação Física escolar: Ser...ou não ter?** Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, S.C. Ensinar/Aprender Educação Física na Escola: Influências, Tendências e Possibilidades IN: DARIDO, S.C. e MAITINO, E. M. (Orgs) **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP. Pró-reitoria de Graduação, 2004.

DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora? In: DE MARCO, A. (org.) **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DUARTE, E. e WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: COSTA, V. L. de M. (coord.) **Curso de Atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT/UGF, 1995.

DUTRA, C. Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. In: **As leis sobre diversidade**. In: Revista Nova Escola. Edição Especial nº. 11. Fundação Vitor Civita. Ed. Abril, 2006.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, M. E. C. Igualdade e desigualdade na arte, na educação e na reabilitação. In: FERREIRA, E. L. (org.) **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiências: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora, MG: CBDCCR, 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2006.

GAIO, R.; GÓIS, A. A. F. Dança, diversidade e inclusão social: sem limites para dançar. In: TOLOCKA, R.E.; VERLENGA, R. (orgs.) **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papirus. 2006.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (org.) **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GAIO, R.; CIONE, L. S. Ginástica especial para os diferentes: reconhecendo limites e descobrindo possibilidades. In: GAIO, R.; BATISTA, J. C. (orgs.). **Ginástica em questão**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

GESSINGER, R. M. **Formação de professores na perspectiva inclusiva**. Ciênc. let., Porto Alegre, n. 36, p. 63-73, jul/dez 2004.

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

GÓES, M. C. R. de, Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a.

\_\_\_\_\_. IN: CAVALCANTE, M. **As leis sobre diversidade**. In: Revista Nova Escola. Edição Especial nº. 11. Fundação Vitor Civita. Ed. Abril, 2006b.

\_\_\_\_\_. Entre pontos e contrapontos. IN: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006c.

\_\_\_\_\_. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. IN: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acesso em: 08 Maio 2007. Pré-publicação.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.

MOREIRA, W. W. **Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: Uma das tarefas da educação motora**. Anais do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, 1998, Campinas, SP: UNICAMP/FEF/DEM, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) **Qualidade de vida: Complexidade e educação**. Campinas SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto Desporto de Base: o corpo da criança na educação através do esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (orgs.) **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Unimep, 2002.

\_\_\_\_\_. **Bases Epistemológicas da Motricidade Humana**. Corporeidade e Pedagogia do Movimento. Apostila da disciplina Bases Epistemológicas da Motricidade Humana. Mestrado em Educação Física. UNIMEP, 2006.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: De Marco, A. (org.) **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. **Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado**. R bras. Ci e Mov. 2005, 13(4); 107-114.

MUNSTER, M. A. van; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

NABEIRO, M. O professor de Educação Física Adaptada nas instituições para pessoas com deficiências na cidade de Bauru: um retrato após dez anos. In: **Revista da Sobama. Dezembro 2005, Vol. 10, n. 1, p. 21-28**.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar nos programas de Educação Física: estratégias para a utilização do colega tutor**. In: Simposio Sesc de Atividades Físicas Adaptadas. Apostila. Mini-Curso, 2007.

NABEIRO, M.; LIEBERMAN, J. L.; WISCOCHIL, B. **O colega tutor (Peer Tutor) na Educação Física Inclusiva**. Anais do I Congresso de Atividade Motora Adaptada do Mercosul. PUCRS. Porto Alegre, 2002.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/Escola de Educação Física e Esporte**, p. 17-20, 1996.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN Editora da UFRN, 2005.

NUNES FILHO, N. **Eroticamente humano**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: SESI-DN. **Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: SESI-DN, 1994.

\_\_\_\_\_. Por uma vida ativa: a deficiência em questão. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G. & COSTA, R.F. da. (Orgs). **Atividade Física Adaptada Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri/São Paulo: Manole, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. IN: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PORTO, E. Educação de qualidade para vidas especiais: um caminho a conquistar. In: MOREIRA, W. W. (org.) **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Corporeidade do cego: novos olhares**. Piracicaba/São Paulo: UNIMEP/Memnon, 2005.

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. **Diversidade humana: a corporeidade em movimento na dança**. In: TOLOCKA, R.E.; VERLENGA, R. (orgs.) **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papirus. 2006.

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. A corporeidade na Educação Física. IN: **Anais II Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física**. Arte e Educação Física: Ação na Escola. Universidade Federal do Rio Grande do Norte .Natal, 2005.

PORTO, E.; GAIO, R. Qualidade de vida e pessoas deficientes: possibilidades de uma vida digna e satisfatória. IN: MOREIRA, W. W. ; SIMÕES, R. (orgs.) **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. IN: MOREIRA, W. W. (Org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993.

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: TOLOCKA, R.E.; VERLENGA, R. (orgs.) **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papyrus. 2006b.

\_\_\_\_\_. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006c.

\_\_\_\_\_. As dimensões de adaptações de atividades motoras. IN: RODRIGUES, D. (org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006d.

ROSÁRIO, T. A Motricidade Humana e a Educação. In SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a Ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

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

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: W. W. MOREIRA (org). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2005.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2006.

SÉRGIO, M. Motricidade Humana: Um paradigma emergente. In: MOREIRA, W. W. (org). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. A Racionalidade Epistémica na Educação Física do século XX. In SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a Acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, O. M. S. **A epopéia ignorada: a pessoas deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. Cedas, 1987.

SILVA, R.F. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: Construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais**. Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2005.

SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. O discurso sobre o corpo: o momento das contradições. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (org.). **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro” IN: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Coletivo de Autores. São Paulo: Cortez, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANI, G. et al. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

ZOBOLI e BARRETO, 2006 IN: Rodrigues, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

## ANEXO A

## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CEP-UNIMEP  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIFICADO**

Certificamos que o Projeto de pesquisa intitulado "**O Fenômeno da inclusão da Educação Física Escolar: o discurso dos professores de Itapetininga**", sob o protocolo nº **04/07**, da Pesquisadora **Profª. Drª. Eline Tereza Rozante Porto**, está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.

We certify that the research project with title "**The inclusion phenomenon in Scholastic Physical Education: The speech of the teachers form Itapetininga**", protocol nº **04/07**, by Researcher **Drª. Eline Tereza Rozante Porto**, is in agreement with the Resolution 196/96 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.

Piracicaba, SP, Brazil, May, 30, 2007.

Prof. Ms. Rodrigo Batagello  
Secretário  
CEP – UNIMEP

Profª. Drª. Telma Regina de Paula Souza  
Coordenadora  
CEP - UNIMEP



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO 1



Itapetininga, 13 de novembro de 2006.

#### **Aos cuidados da Sr<sup>a</sup>. Secretária da Educação**

Para os fins de esclarecimento, segue abaixo a descrição resumida do projeto de dissertação que está sendo desenvolvido na Universidade Metodista de Piracicaba.

#### **Problemática**

Ao pensar na questão da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, muitos questionamentos surgiram na forma de um novo paradigma, a inclusão chega e sugere aos profissionais de Educação Física um desafio: como incluir alunos com deficiências nas aulas de Educação Física? Que recursos utilizar? Quais metodologias e estratégias serão eficientes?

#### **Objetivo Geral**

Investigar o discurso dos professores de Educação Física das escolas municipais de Itapetininga, sobre a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas.

### **Objetivos Específicos**

1. analisar o processo de inclusão;
2. refletir sobre a Educação Física e sua relação com a inclusão;
3. mapear as escolas municipais de Itapetininga-SP que possuam pessoas com deficiência.

### **Metodologia**

O trabalho será desenvolvido a partir de um estudo qualitativo que se divide em dois momentos. O primeiro deles se dá pela pesquisa bibliográfica e o segundo através de uma pesquisa de campo. Nessa fase, utilizarei a Técnica de elaboração e análise de unidades de significado, assim como me apropriarei de uma entrevista, contendo perguntas geradoras, como instrumento de pesquisa.

Disponibilizo-me a dar quaisquer outros esclarecimentos, se necessário.  
Certa da colaboração dessa Secretaria, agradeço desde já.

**Andréa Rechineli**

Contato: (15) 3271-8540  
andrearechineli@hotmail.com

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO 2



Itapetininga, 13 de novembro de 2006.

### **Aos cuidados da Sr<sup>a</sup>. Secretária da Educação**

Meu nome é Andréa Rechineli, sou portadora do 16.569.812 - 3 e do C.P.F. 105.879.438 82, resido na cidade de Itapetininga, cujo endereço é Rua Arnaldo Victorio Barretti nº 594, Vila Nastro 2. Meu telefone de contato residencial é (15)3271-85-40 e o email é andrearechineli@hotmail.com.

Sou professora de Educação Física, graduada pelas Faculdades Integradas de Itapetininga no ano de 1988, especialista em Educação Física Adaptada – título obtido pela Universidade Estadual de Campinas em 1993 e mestranda do Núcleo de Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer da Unimep (ingresso no curso 2006 – registro acadêmico nº. 6171458) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eline Tereza Rozante Porto. (A efeito de confirmação, nossos currículos estão disponíveis na plataforma L0attes do site [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)).

Em Itapetininga, sou professora do Curso de Educação Física das Faculdades Integradas de Itapetininga – Fundação Karnig Bazarian, na qual leciono as disciplinas de Atividade Física Esportiva e Portadores de Necessidades Especiais, Teoria e Prática da Ginástica e Educação Física e Educação Básica – Ensino Médio.

Venho, por meio desta, solicitar a colaboração dessa Secretaria em fornecer alguns dados que serão de extrema importância para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa de mestrado, o qual tem seus objetivos, problemática,

metodologia e demais esclarecimentos descritos na carta de apresentação que segue junto a esse documento.

Os dados solicitados são:

1. quantidade total das escolas municipais de Itapetininga;
2. quantidade de escolas municipais que atendem pessoas com deficiências;
3. quantidade total de pessoas com deficiência matriculadas nas escolas municipais;
4. quantidade de pessoas com deficiência, por tipo, matriculadas nas escolas municipais;
5. quantidade de professores de Educação Física contratados e ou concursados do município;
6. quantidade de professores de Educação Física contratados e ou concursados do município que possuem alunos com deficiências.

Essas informações são necessárias para obter o levantamento do universo de minha pesquisa, o qual será encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba, assim como para que eu possa convidar esses professores a participarem do estudo.

Ressalto que o nome da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa será preservado e não constará na análise dos dados, nem na - posterior - publicação da dissertação.

Grata pela atenção.

Atenciosamente,

**Andréa Rechineli**

Contato: (15) 3271-8540

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE – FACIS MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)

##### Título do projeto:

**Justificativa:** Estudar este tema surgiu da necessidade de respostas relacionadas a partir do entendimento do processo de inclusão e a oferta de atividades motoras adaptadas para pessoas com deficiência, na aula de Educação Física das escolas municipais de Itapetininga – SP.

**Objetivo:** Investigar o discurso dos professores de Educação Física das escolas municipais de Itapetininga, sobre a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas.

**Metodologia:** Para análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado de Moreira, Simões e Porto (2005). A razão da escolha desta metodologia justifica-se pelo fato de que dentro dessa forma de investigação, é possível compreender o significado do discurso de cada um dos participantes. A leitura efetuada não se constitui apenas na transcrição da fala dos sujeitos, mas perceber os pontos convergentes e divergentes existente neste processo.

**Sigilo e Utilização dos Dados Coletados:** serão utilizados apenas para divulgação nos meios acadêmicos, como em Congressos, Revistas Científicas e Grupos de Pesquisas, não acarretando em dano nenhum para os sujeitos, assim como não haverá identificação dos participantes da pesquisa a fim de respeitarmos a idoneidade e sigilo dos mesmos. Cabe ao pesquisador responsável a segurança e a privacidade das informações coletadas nesta pesquisa.

**Quanto à Participação:** É voluntária, sendo que a recusa não implica em prejuízo nenhum ao senhor (a), da mesma forma que o senhor (a) poderá **desistir** da mesma a qualquer momento, sem que isso lhe traga dano algum. Sua participação na pesquisa não lhe trará **ônus**, ficando todos os encargos financeiros por conta da pesquisadora, sendo que uma cópia desse documento fica com a pesquisadora responsável e a outra com o Sr(a).

**Quanto aos Riscos:** A pesquisa não apresenta nenhum **risco**, dessa forma não haverá ressarcimento e indenizações. A não ser que por ventura, ocorra algum prejuízo decorrente da pesquisa ao senhor(a), e se isso for confirmado em juízo os mesmos serão reparados e indenizados dentro dos conformes estabelecidos pela lei. Da

mesma forma, que não serão indenizados problemas que não estiverem ligados à pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, li as informações acima. Foi dada a oportunidade para eu perguntar, sendo minhas perguntas respondidas satisfatoriamente, sendo assim concordo em participar nesta pesquisa e seguir as recomendações exigidas para garantir a confiabilidade dos resultados. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/200\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura Voluntário

\_\_\_\_/\_\_\_\_/200\_\_

Nome e Endereço do Responsável pela pesquisa: Avenida Estados Unidos, 1080, Cidade Jardim, Piracicaba – SP.

E-mail: eliporto@unimep.br

Nome e Endereço da Executora da Pesquisa: Andréa Rechineli, Rua Arnaldo Victorio Barretti, 594, Vila Nastro 2, Itapetininga- SP. Fone: (15) 3271-8540

E-mail: andrearechineli@hotmail.com

**APÊNDICE D – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO****FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: M (  ) F (  )
3. Ano de formação: \_\_\_\_\_
4. Instituição: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Tipo de curso:  
Licenciatura Plena 3 anos (  )      Licenciatura Plena 4 anos (  )  
Licenciatura 3 anos (  )
6. Possuiu disciplina que tematizava a inclusão de pessoas com deficiência?  
Sim(  ) Não(  ) Qual(is)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Como você avalia o seu aproveitamento da disciplina?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Participou ou participa de cursos de atualização sobre assuntos relacionados à inclusão? Sim (  ) Não(  ) Qual(is)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Trabalhou ou trabalha com pessoas com deficiência em outro local? Quais os tipos de deficiência?

---

---

---

---