

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de, nos dias atuais, muito se falar em educação inclusiva, ainda é possível ver nas escolas uma educação repressora, competitiva, seletiva e excludente, a qual vai de encontro às novas concepções de educação e de desenvolvimento humano.

A questão da prática educacional inclusiva não é tão simples quanto parece, pois a sua efetivação não depende somente de lei, até porque já existem muitas.<sup>1</sup> Esse campo abrange horizontes muito mais amplos, exigindo ações conjuntas de familiares, docentes, discentes etc., mudanças de paradigmas, reflexões e profundas transformações e reestruturações em todos os âmbitos da sociedade.

O Brasil nunca teve tantas crianças matriculadas na escola, visto que todas as crianças em idade escolar precisam frequentar a escola (de preferência a regular) e nela permanecer. Porém, estar nesse ambiente não é garantia de aprendizagem.

Esse fato tem relação direta com as políticas de assistência e de proteção social, mas, em alguns casos, essas políticas não demonstram compromisso e preocupação com o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, muitas vezes, atendem ao anseio de que o País apresente um quantitativo de atendimento que resulte em uma boa repercussão na política internacional. Isso porque as políticas de educação nos anos 90 fizeram parte da agenda da globalização neoliberal.

Nesse sentido, são de suma importância os estudos sobre as políticas que têm relação com a educação inclusiva. Servem principalmente para aguçar nossa percepção no que se refere ao fato de essas leis fomentarem ou não a organização de um sistema educacional que respeite as diferenças do alunado quanto à organização ou não desses sistemas para atendê-los.

---

<sup>1</sup> Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei Federal nº8.069 — Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Lei Federal nº10.172 — Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001).

Os trabalhos de Prieto (2002, 2003, 2006), Marquezan (2007), Garcia (2005), entre outros, identificam problemas e contradições presentes nos documentos oficiais e sua pouca efetivação nos contextos estudados, ou seja, podemos deduzir que as políticas ainda não se traduzem em práticas de educação inclusiva.

Também é lugar comum perceber um grande distanciamento entre as propostas de políticas públicas e sua materialização nas escolas. É possível identificar grandes disparidades entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que é vivido nas escolas.

O interesse em realizar este estudo é decorrente de um período de inquietações, no qual, ao desenvolver trabalhos com pessoas com NEEs, sentimos que era preciso aprofundar o conhecimento sobre o tema da inclusão e sobre o cotidiano escolar, para realizar uma intervenção mais bem qualificada no atendimento educacional de todas as crianças. Além disso, sempre estivemos em contato com crianças com autismo e outras deficiências, porém em ambientes não escolares, ter esse contato em ambiente escolar nos era tão novo quanto estimulante.

Nosso desejo de pesquisa também pode ser justificado pela crescente presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Os dados do censo escolar (2006) expressam um crescimento de 604% entre 1998 e 2006 na evolução de matrículas de alunos com deficiência na escola regular.

Incide aqui, como motivação maior para realizar a pesquisa, a possibilidade de contribuir com os profissionais da escola, alunos, pais e, principalmente, com o sistema público de ensino, por meio de uma ação colaborativa da pesquisadora e do fornecimento de informações reais e atuais que subsidiem os gestores do sistema educacional no aprimoramento e qualificação das práticas pedagógicas e das políticas de inclusão nas escolas do município.

Quando se estuda o movimento de inclusão, é possível perceber a complexidade do assunto. Não seria necessário que muitos pesquisadores estivessem empenhados na temática da inclusão, se alguns preceitos básicos de convívio humano fossem considerados, como o respeito ao outro, à sua origem social, a seus hábitos, às suas

opções, suas características como ser humano diferente e também promovendo o diálogo, o qual deve permear qualquer tipo de relação humana.

No entanto, a escola está inserida num contexto de exclusão social. Vivemos numa sociedade capitalista, a qual pauta seus princípios no lucro, na eficiência e na utilidade. Assim, os indivíduos têm passado por um processo de coisificação, perdendo, portanto, suas identidades para ceder espaço às funções que exercem na sociedade.

O cenário educacional mundial demonstra uma emergência pela busca de uma escola de qualidade para todos e de uma educação inclusiva, principalmente a partir da década de 90. Para Mendes (2002, p. 61):

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ferreira e Ferreira (2007, p. 25), ao falarem sobre as pesquisas educacionais envolvendo alunos com deficiência em escola regular, revelam que,

[...] em grande parte, estes alunos estão a depender de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar, e é mais comum os alunos com necessidades especiais viverem no interior da sala de aula uma situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária.

A leitura de estudos avaliativos da produção em Educação Especial nos indicou certo deslocamento desse campo de conhecimento do contexto mais geral da educação. Por outro lado, debates presentes na educação nem sempre foram apropriados também pela Educação Especial. Esses estudos (c.f MARQUES, 2008; LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006) nos dão um panorama sobre a produção na área principalmente nos programas de pós-graduação no Brasil e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Percebemos, nesses trabalhos, que historicamente a área da Educação Especial teve subsídios principalmente na Psicologia, o que promoveu a construção de um

corpo de conhecimentos de visão individualista, patologizante, disciplinadora e baseada na oposição dos conceitos de anormalidade e normalidade.

Segundo Laplane, Lacerda e Kassar (2006, p. 2),

Ainda em fins dos anos de 1970, inicia a disseminação de uma leitura crítica do papel da escola, principalmente através das obras de autores como Althusser, Bourdieu e Passeron. A divulgação das idéias de autores da sociologia, história, antropologia e filosofia e sua apropriação nos cursos de pós-graduação em Educação propiciou a formulação de análises da escola e de sua relação com a sociedade. Da mesma forma, o sujeito-aluno, quando foco de pesquisas sob essas outras referências, passa a ser discutido em sua inter-relação com o espaço institucional.

No que diz respeito à Educação Especial, a pesquisa etnográfica tem sido bastante utilizada no estudo de aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. A observação participante em campo tem se revelado uma ferramenta importante para a avaliação da política de educação inclusiva. Tais autoras nos possibilitam o seguinte panorama sobre as pesquisas em Educação Especial:

Alguns estudam a inserção de um único aluno na sala de aula regular (ARIAS, 1998; AZEVEDO, 1998; BATISTA, 2002; FARIA, 1999; MILLIONI, 2003; PAULA, 2003; PINHO, 2003), outros enfocam uma ou mais escolas ou salas de aula (BERALDO, 1999; CARVALHO, 2001; JESUS, CAETANO E AGUIAR, 2002; MARCIANO, 2002; MARQUES, 2000; MATTOS, 2000; PICCHI, 1999; SILVA, 2003; TARTUCI, 2001) e poucos avaliam a política inclusiva em contextos mais amplos como um ou mais municípios ou estados (BITES, 2003; LAUAND, 2000; KASSAR, 2006). Alguns estudos abordam a percepção das famílias de alunos com necessidades especiais (CHACON, 1995; MELLO E LAPLANE, 2004; PAIVA, 1999). O perfil dessas pesquisas é coerente com a estrutura dos nossos cursos de graduação e pós-graduação, que valoriza e exige a pesquisa, mas não provê recursos para a realização de estudos abrangentes (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006, p. 4).

Nesse mesmo estudo, as autoras apontam os problemas mais marcantes e as críticas mais frequentes:

- a) *a persistência de problemas na formação dos professores*: esse aspecto, muito citado nos trabalhos que abordam a percepção dos professores sobre a inclusão, envolve várias dimensões. Por um lado, muitos docentes declaram-se favoráveis à inclusão, mas se dizem despreparados para implementá-la na

- sala de aula; por outro, os estudos que enfocam as práticas de sala de aula apontam, muitas vezes, para uma prática pedagógica pobre em conhecimentos, recursos e estratégias de ensino;
- b) *a deficiência de recursos financeiros*: inúmeros relatos atestam a ausência de uma dotação financeira específica que permita às escolas adquirir os materiais necessários para o trabalho com as necessidades especiais dos alunos. A participação dos pesquisadores nas salas de aula tem como resultado o registro fiel e pormenorizado dos efeitos desse problema no cotidiano escolar;
- c) *a falta de pessoal de apoio*: em muitas salas de aula não há acompanhantes, intérpretes ou pessoal de apoio que possa colaborar para melhorar as condições de participação dos alunos com necessidades especiais. Especialmente, nas classes numerosas, esse tipo de apoio pode ser necessário, se forem estabelecidas condições essenciais para a participação desses profissionais;
- d) *a pouca comunicação entre as equipes de apoio existentes, as escolas e professores*: esse aspecto está relacionado com a organização da escola e com a distribuição do tempo. Geralmente, não há um momento previsto na carga horária do professor para a realização de reuniões de planejamento, avaliação e troca de informações com a equipe de apoio. Isso redundará em trabalhos paralelos e, muitas vezes, não integrados, o que significa um desperdício de recursos e um resultado negativo para o aluno. Outro problema é a ausência de uma dinâmica mais sistemática em relação aos recursos de apoio disponíveis para o professor e o aluno, assim como as formas de acesso a esses recursos;
- e) *a dificuldade em utilizar, de forma apropriada, a flexibilização do currículo*: o sucesso do currículo adaptado depende da competência do professor para fazer os ajustes que permitam o avanço de cada aluno em particular. A flexibilização do currículo esbarra em dois problemas básicos: um consiste na persistência de uma cultura de avaliação classificatória da qual a própria escola não consegue se desvencilhar, porque permanece presa a tempos fixos e a avaliações formais de desempenho que separam os alunos competentes dos que fracassam; o segundo problema reside em compatibilizar os diferentes ritmos numa sala de aula que se concebe, para

todos os efeitos e apesar da diversidade, como lugar homogêneo ou que deve tender para a homogeneidade;

- f) a *falta de infraestrutura física*: os relatos da realidade de muitas escolas são penosos. Os problemas de infraestrutura física implicam problemas de acessibilidade e barreiras arquitetônicas que impedem a participação dos alunos em várias atividades ou que os submetem a situações de discriminação e humilhação pessoal, como o uso de entradas diferentes, a necessidade de ajuda constante para o deslocamento, etc.;
- g) a *falta de dados sobre os alunos com necessidades especiais*: a ausência de informação sobre as condições de vida, a trajetória escolar, os recursos de que precisam esses alunos é recorrente nos relatos dos professores. Não raro, deparamo-nos com alunos que, ao mudar de escola ou mesmo de classe ou de professor, recomeçam o processo escolar, como se não tivessem tido história prévia;
- h) o *aumento do tempo de permanência do aluno na escola*: em muitas escolas, existe a ideia de que se deve aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, para a participação em serviços de apoio diferenciados da sala de aula comum. O resultado dessa ação não é necessariamente positivo. Aumenta-se o tempo, mas não mudam as atividades realizadas (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006).

No contato com as diversas pesquisas e diante da complexidade educacional brasileira, percebemos a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a perspectiva da educação inclusiva, no que diz respeito ao cotidiano escolar. Esse é o panorama que instigou nossa pesquisa.

Continuar este debate nos parece significativo, considerando que o campo da Educação Especial revela as concepções da educação de forma mais ampla, pois os problemas educacionais não estão colocados apenas para os alunos com alguma necessidade educacional especial. Sendo assim, podemos sintetizar nosso principal propósito neste estudo: investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola, com ênfase na Educação Física.

Explicitamos, a partir de agora, algumas questões que nos motivaram, nortearam e que fundamentaram nossos objetivos de pesquisa:

- a) Como ocorre o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos em uma escola regular do município de Vitória? E, especificamente, nas aulas de educação Física?
- b) Como ocorre a interação social dos alunos que apresentam NEEs com os colegas e demais profissionais da escola? Relações de preconceito se evidenciam nessas interações sociais?
- c) Será que em espaços-tempos não formais da escola (o recreio, por exemplo), sem a mediação de profissionais, as relações entre alunos com NEEs e os demais ocorrem de modo diferenciado?

Devido à natureza das questões propostas, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa na perspectiva histórico-cultural, com uma abordagem qualitativa. Quanto à metodologia utilizada no trabalho de campo, a opção foi realizar um estudo de caso de inspiração etnográfica, no intuito de compreender a fundo os movimentos no contexto dessa escola para promover a inclusão.

Para tal, foram realizadas observações, num total de 112 horas, em uma turma do 6ª ano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES. Embora o espaço da sala de aula/quadra tenha sido privilegiado, outros espaços, como recreio, corredores, entrada e saída de estudantes, também foram observados. Após a observação foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com os dois pais e os dois alunos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos foram: um garoto de 14 anos com síndrome de Down e outro garoto de 11 anos com baixa visão.

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa sobre Educação Física, currículo e cotidiano escolar. Acreditamos que a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais constitui um tema de suma importância para a construção de uma escola democrática e de inclusão social. Os principais eixos de reflexão que orientaram nosso trabalho e nossa análise são:

- a) teoria da vida cotidiana em Agnes Heller e Newton Duarte;
- b) inclusão e exclusão: tensões, desafios e possibilidades na Educação Física.

Nossa organização do texto se dá em cinco capítulos que podemos assim descrever:

Após a introdução, o capítulo 2, “Sobre Vida Cotidiana e Educação Inclusiva: Aspectos da Teoria do Cotidiano Em Agnes Heller”, trata de nossa matriz teórica. Trazemos nessa ocasião apontamentos acerca de alienação, preconceito, escola, educação inclusiva e cotidianidade, constituição da disciplina Educação Física como componente curricular e sobre inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

No capítulo 3, apresentamos nossas escolhas metodológicas: o lócus da pesquisa, a escolha da instituição de ensino, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O quarto capítulo trata da escola observada e seu contexto, a história, o funcionamento, as características da EMEF assim como da turma acompanhada.

A análise aparece no capítulo 5 e traz cenas que ilustram os diferentes espaços-tempos da inclusão/exclusão (sala de aula, recreio, o atendimento educacional especializado e a Educação Física). Além disso, falamos das categorias de fugas, de preconceito/alienação e cotidiano e não cotidiano no cenário da escola observada.

O sexto e último capítulo traz as considerações finais que avaliam nosso processo de pesquisa, apontam limites e possibilidades desse estudo.



## 2 SOBRE VIDA COTIDIANA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS DA TEORIA DO COTIDIANO EM AGNES HELLER

Este capítulo se constituiu não somente pela imprescindível necessidade de aprofundar os conhecimentos de nossa linha de pesquisa (Educação Física, currículo e cotidiano escolar) no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, mas também pela nossa inquietação em entender os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar de nossa pesquisa de campo. O contato com a *Teoria da vida cotidiana*, em Agnes Heller, deu-se a partir da disciplina Filosofia da Educação, no citado Programa de Pós-Graduação.

Falando desta teoria nos estudos educacionais no Brasil, os livros *A individualidade para-si* (DUARTE, 1993) e *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski* (DUARTE, 1996) foram o elo entre a *Escola de Vigotski* e a teoria filosófica da *Escola de Budapeste*<sup>2</sup>, especialmente a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. Com isso, a leitura de textos de Newton Duarte nos possibilitou perceber essa complexa teoria no âmbito escolar, e esse panorama nos instigou ainda mais a estabelecer articulações com a educação inclusiva.

Um excerto, em especial, na obra de Duarte, provocou-nos, por sermos proponente de um projeto de pesquisa a ser objetivado na escola e por estarmos, até pouco tempo, incluída na seguinte constatação feita por Duarte (2007, p. 35):

É raro encontrar entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano, uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não reflexiva, como uma obviedade. Outra constatação é a de que essa atitude de naturalidade para com o significado de cotidiano se faz presente até

---

<sup>2</sup> Grupo de filósofos húngaros, constituído por antigos discípulos de Georg Lukács ou por ele influenciados e apoiados na teoria marxista.

mesmo em estudos que procuram adotar uma atitude crítica para com o cotidiano.

Gostaríamos de realizar uma pesquisa não descritiva do dia a dia da escola. Apesar de julgar essas explicitações importantes, buscamos um critério de alteridade da maioria dos estudos sobre cotidiano escolar, já que identificamos que grande parte tem utilizado, como principal fonte, Michel de Certeau. Não se trata de uma negação desse autor, nem de uma pretensão de superação; trata-se apenas de uma opção pela perspectiva histórico-cultural.

Além disso, essa perspectiva é uma das abordagens teóricas que tem nos ajudado a entender o movimento de inclusão, já que essa perspectiva epistemológica preconiza que o desenvolvimento humano é resultado do processo educativo e das relações sociais.

A autora Agnes Heller é uma escritora contemporânea húngara nascida em 1929. Estudou Filosofia e foi aluna, assistente, seguidora e colaboradora da obra de Lukács, integrando a chamada Escola de Budapeste. Tal autora tem uma obra tão complexa quanto diversificada e vasta, estudou o conceito de cotidiano na dimensão histórica das relações de produção e reprodução existentes na sociedade capitalista.

Não fizemos aqui um estudo analítico da obra dessa autora, entretanto suas ideias teóricas nos possibilitaram reflexões sobre o contexto do cotidiano escolar e ainda extrapolações para pensar a educação inclusiva. A abordagem helleriana traz elementos novos para a reflexão do que seria a cotidianidade, possibilitando ir além do senso comum, pois esse prisma teórico subentende a descoberta do incomum nas atividades de vida diárias. Coloca que a essência da vida cotidiana está justamente na cotidianidade e no não cotidiano.

Também Guimarães (2002) nos lembra de outros autores que, desde o século passado, baseados na Filosofia, produziram teorias sobre o cotidiano. Na Fenomenologia, isso pôde ser feito por Mafesoli. Na perspectiva do materialismo histórico, é possível perceber essa preocupação nos escritos de Lefebvre, Marcuse, Kosik e Luckács. E cita:

A discussão sobre o cotidiano não se inicia com a sistematização que reconhecidamente lhe é dada por Lefebvre, na década de 40,

também não se restringe a autores marxistas ou neomarxistas. O tema também está presente em outras perspectivas como a fenomenológica e a socioantropológica (GUIMARÃES, 2002, p. 27).

O que é marcante nessa teoria é que esses conceitos não têm correspondência com a categoria de tempo ligada ao sentido do dia a dia, mas se ligam ao conceito de produção individual e produção social.

Pensar o cotidiano para o senso comum é a pura e simples representação trivial do dia a dia. Ao observar o funcionamento dessa relação de espaço e pessoas no ambiente escolar, é fácil imaginar: os alunos e os funcionários que frequentam aquele meio em determinados horários, as rotinas de modo geral, o ritual de entrada, o recreio, os avisos, a fila de alunos, os deveres e as tarefas que todos devem cumprir naquele espaço-tempo. É bastante comum a descrição de uma relação de convivência de alunos(as), professores(as), auxiliares de serviços gerais, pais de alunos, diretor(a), pedagogos(as) e também em relação ao espaço físico como: quadro, cadeiras, salas, banheiros, quadra, livros, planos de aula, enfim, todo cenário marcado por hábitos e rituais.

Sendo assim, fazemos referências à análise que Newton Duarte (2007) faz a respeito do conceito de vida cotidiana em Agnes Heller e que discorre sobre a aliança que muitos estabelecem entre os termos: cotidiano e dia a dia.

Nos estudos de Heller, segundo Duarte, o nascimento do homem já inaugura sua cotidianidade e esta é vivida por todos, independentemente de sua raça, de sua posição social ou do seu nível intelectual. É também caracterizada por práticas de ações espontâneas e com pouca ou nenhuma reflexão sobre ela. Além de ser comum a todos, é também “[...] a vida do homem inteiro” (HELLER, 1992, p. 17). Essa é a característica que permite a influência da individualidade sobre a generalidade da atividade cotidiana. A vida cotidiana seria o lugar da reprodução do homem pleno e histórico.

Para Heller, o conceito de vida cotidiana diz respeito ao conjunto de atividades de produção dos homens singulares. Distingue o *cotidiano* do *não cotidiano*, caracterizando o *cotidiano* por referência à reprodução individual não refletida para a satisfação das necessidades, como uma forma genérica do *em si*. Já o *não cotidiano*

se reporta à esfera do *para si* em que as reflexões do significado dos conhecimentos científicos são usadas para produzir e reproduzir ciência (HELLER, apud DUARTE, 2007, p. 32-33). Uma atividade não cotidiana pode ocorrer todos os dias (o trabalho científico, por exemplo), e atividades cotidianas podem não ocorrer diariamente (por exemplo: a ida ao supermercado).

Heller considera que a formação dos indivíduos sempre se dá em meio à vida cotidiana, tem seu princípio no nascimento e se prolonga por todo o tempo de vida, como parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo em suas relações mediadas por outrem. Ao longo da vida, apropriações vão se agregando em nosso corpo de conhecimentos e, em determinado momento da vida, entendemos que o café quente pode queimar a língua, porém, talvez, não saibamos explicar por que isso acontece. Essa hipótese refere-se a um conhecimento espontâneo, ainda não problematizado por nós teoricamente, sem reflexão consciente.

Heller (1992), baseada em Marx, coloca que a vida cotidiana é constituída a partir de tipos diferenciados de objetivações do gênero humano: *objetivações genéricas em-si*, que são a base para a constituição da formação elementar dos indivíduos, como a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não cotidianas se constituem a partir de objetivações genéricas para-si, isto é, mais complexas e superiores, como as ciências, a política, a filosofia e a arte. Por isso, essas objetivações traduzem o desenvolvimento histórico da humanidade.

O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico* (HELLER, 1992, p. 20). O *Eu* apresenta necessidades de vida. Dessa forma, a particularidade individual humana está no fato de satisfazer essas necessidades. A sociedade não é uma figura abstrata como pode parecer; ela existe a partir das pessoas que corporalmente a compõem; a fome, a dor, o sofrimento de uma sociedade, assim como a qualidade de vida dela, são corporais, também as dificuldades econômicas, a violência, a pobreza, as consequências de uma guerra são sentidas e percebidas corporalmente pelas pessoas que constituem determinada sociedade. É a vida genérica “contida” em todo o homem.

Dessa forma, a filósofa húngara apresenta a vida cotidiana como um conjunto de atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo e, por outro lado, a vida não cotidiana é composta por aquelas atividades referentes à reprodução da sociedade.

A vida cotidiana pode ser compreendida como parte de um processo genérico e individual: o genérico é fortemente marcado pela cultura, e o individual pela identidade. Portanto, a vida cotidiana é a vida do indivíduo simultaneamente particular e genérica, que não pode se desprender de sua cultura, de sua posição social, de sua identidade e de sua visão de mundo. Esse indivíduo particular/genérico já nasce inserido em um cotidiano, porém precisa aprender a vivenciar o não cotidiano. Esse aprendizado é realizado em pequenos grupos, como a escola, por exemplo.

Para Rossler (2004), uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde, assim, a uma dada estrutura subjetiva. Em outras palavras, a uma determinada realidade social, tanto material quanto simbólica, corresponde uma forma de consciência e personalidade. Desse modo, relacionam-se atividade, consciência e personalidade sempre dialeticamente.

Agnes Heller amplia o ensaio feito por Luckács, compõe características que ajudam a compreender padrões de funcionamento da estrutura da vida social humana e explicita determinados modos de sentir, pensar e agir típicos da vida cotidiana (HELLER, 1992). São algumas delas:

*Heterogeneidade* – é o singular da vida cotidiana, visto que somos todos diferentes. Exercemos tipos de atividades diferenciadas, de trabalho, vida privada, descanso, atividades sociais ou lazer. “A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa ‘explicitação normal’ da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo” (HELLER, 1992, p.18).

*Hierarquia* – a atividade cotidiana é hierarquizada. Essa hierarquização é mutável, dependendo das diferentes estruturas socioeconômicas e de uma escala de valores.

Já que não podemos realizar tudo ao mesmo tempo, privilegiamos algumas ações em detrimento de outras. É também uma condição de organicidade.

*Espontaneidade* – trata-se de uma característica bem típica da vida cotidiana. Diz respeito às ações sem reflexão crítica, sem planejamento ou avaliação das possíveis consequências. É a satisfação de uma vontade imediata, é o espontaneísmo que torna possível a produção e a reprodução da vida em sociedade, pois a apreciação de cada conjuntura inviabilizaria o ritmo da vida cotidiana.

*Probabilidade* – em sua vida cotidiana, o homem, não podendo ter certeza plena das consequências de suas ações, realiza constantemente avaliações probabilísticas com base em acontecimentos precedentes e na possibilidade de esses fatos se repetirem. Heller coloca que casos atípicos que ocorrem (como acidentes, por exemplo) são catástrofes da vida cotidiana.

*Economicismo* – a vida cotidiana se dá de forma econômica, no que está relacionado com o tempo, o esforço, a energia e até com o pensamento. Trata-se da apropriação de uso da tecnologia, por exemplo, para um viver mais pragmático.

*Entonação* – é o “tom” dado pela pessoa, é o singular de cada ser humano, é marca que difere uns dos outros, é o toque pessoal em cada ação.

*Imitação ou mímese* – faz-se presente desde os primeiros anos de vida dos sujeitos. São, para Heller, as primeiras assimilações das relações sociais e podem permanecer por muito tempo, pois podem ser reforçadas socialmente. Um exemplo disso é a moda. Para ela, o problema reside na incapacidade em configurar novas atitudes, constituindo um panorama de alienação.

*Pragmatismo* – é o utilitarismo direto valorizado no pensamento funcional do cotidiano. São ações baseadas essencialmente no conhecimento empírico, que passam a ser repetidas, pois a prática confirma o resultado esperado apesar da falta de reflexão mais aprofundada sobre o ato praticado.

*Ultrageneralização* – é baseada na confiança. Essa característica leva as pessoas a agirem a partir de generalizações aceitas socialmente. Por exemplo: se fui mal

atendida por um funcionário público, subentendo que toda a categoria atende mal. Exemplos de ultragenalização são os juízos provisórios, a analogia e o preconceito.

Todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter aparentemente casual da 'seleção' em que aqui se apresentam. Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. *Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultragenalização, mimese e entonação.* Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem *se cristalizar em absolutos*, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação [...]. Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 1992, p. 37).

Não é possível para o homem viver sempre nas esferas do não cotidiano, numa superação constante e tensa das atividades que realiza com êxito e lhe dão mobilidade na vida cotidiana. “[...] o objetivo não é a plenitude e sim a manutenção nesta faixa de tensão entre o genérico e o particular” (GUIMARÃES, 2002, p. 23). Para Agnes Heller, a vida cotidiana é a base de preparação para o não cotidiano, porém pode ser a única forma vivenciada pela maior parte das pessoas, exceto para aquelas que conseguem transcendê-la.

## 2.1 ALIENAÇÃO E VIDA COTIDIANA

O homem, ao nascer, segundo Heller já encontra um ambiente limitado supondo a alienação, uma vez que não lhe é permitido, de imediato, o acesso à totalidade da realidade social (privilégio das classes dominantes), considerando que este já encontra uma dada divisão social do trabalho e pode vir a conhecer apenas um estrato ou camada social.

As características de vida cotidiana, por si sós, não se constituem como um problema. No entanto, se os sujeitos são incapazes de transcender essas formas de vida, sobretudo nos momentos em que necessitam de reflexão para agir, aí está configurado um fenômeno de alienação.

[...] quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado (ROSSLER, 2004, p. 110).

Para a autora, “[...] a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*” (HELLER, 1992, p. 37). Isso se dá devido à coexistência da particularidade e da genéricidade. Complementando esse raciocínio:

Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se produz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (DUARTE, 2007, p. 24).

Porém, é fundamental destacar que a possibilidade de se prestar à alienação não significa dizer que a vida cotidiana seja essencialmente alienada, pois “[...] formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitações” (HELLER, 1992, p. 38). Essa possibilidade pode acabar por dar origem a uma sobreposição do individual sobre o coletivo.

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual as relações dialógicas são menos favorecidas em detrimento da subserviência e as relações econômicas de poder produzem empecilhos para a relação dos indivíduos com as esferas não cotidianas da existência humana, ou seja, a vida cotidiana alienada é fruto de uma estrutura social alienada, provocando o esvaziamento da individualidade humana, impedindo o desenvolvimento dos indivíduos, devido à falta de condições objetivas e subjetivas favoráveis à apropriação das esferas materiais e simbólicas mais desenvolvidas do gênero humano. A esse respeito Heller (1992, p. 38), nos diz:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genéricas e a participação consciente do indivíduo nessa produção.



Dessa forma, a alienação pode limitar o indivíduo pela perda de capacidade crítica e pode afetar a sua própria condução de vida de forma autônoma e consciente. Porém a possibilidade inversa também é possível. “Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano” (HELLER, 1992, p. 39).

## 2.2 A RESPEITO DOS PRECONCEITOS

“O PRECONCEITO é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos” (HELLER, 1992, p. 43).

A heterogênea vida cotidiana é cada vez mais pautada pelas ações resultantes da reflexão do homem sobre as mudanças do mundo contemporâneo, sendo esse homem cada vez mais desafiado a orientar-se socialmente, assimilando ou resistindo às regras e estereótipos produzidos social e historicamente.

O estudo reflexivo nos aportes de Heller proporciona o conhecimento da origem dos preconceitos em nossa sociedade capitalista, permite o encontro de referenciais significativos para entender ações/reações/omissões relacionadas com as pessoas com deficiência, pois a esfera do preconceito é a vida cotidiana, e é no cotidiano que essas pessoas encontram preconceitos socialmente instalados que podem tornar-se empecilhos para a inclusão social.

Heller (1992) pede atenção para o fato de que devemos procurar o entendimento acerca dos preconceitos sempre partindo da esfera da cotidianidade, já que os preconceitos são instaurados pela própria sociedade. São características da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. O pensamento cotidiano é baseado na experiência e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador, implicando, ainda, comportamento.

O pragmatismo da vida cotidiana só tem consequências mais problemáticas, quando se torna orientador das relações sociais. Isso seria perigoso, por exemplo, no

ambiente escolar. A raiz do conformismo é justamente o fato de o homem, orientado pela estrutura pragmática da vida cotidiana, obter êxito. É confortável para o homem poder contar com certo nível de conformidade. Porém essa conformidade converte-se em conformismo, quando o homem se isenta de decidir por atitudes que são resultados de sua própria reflexão.

Segundo Heller, nosso pensamento/comportamento cotidiano nos leva à ultrageneralização de duas maneiras: assumimos estereótipos já prontos ou eles nos são compelidos pelo ambiente em que o indivíduo cresce, podendo, por meio de atitudes críticas, libertar-se desses esquemas recebidos, ou nunca estabelecer uma atitude adversa ao pensamento ultrageneralizador.

O que é o preconceito? De acordo com Heller, o preconceito é um tipo peculiar de juízo provisório, ou seja, é aquele juízo provisório, muitas vezes já rejeitado pela ciência e pela experiência, que, porém, se mantém firme contra os argumentos. No entanto, é preciso dizer que a maior parte dos juízos provisórios não são necessariamente preconceitos.

Heller (1992, p. 53) coloca que os preconceitos têm o poder de “[...] manter a estabilidade e a coesão da integração dada” a determinado grupo social, que deseja não somente manter suas estruturas sociais, mas também obter benefícios e privilégios inerentes ao grupo social a que pertencem.

Desse modo, poderíamos inferir que a reprodução de preconceitos colabora para a manutenção das ideologias dominantes de uma sociedade capitalista. Heller (HELLER, 1992, p. 59) inquieta-se com tal fato e interroga: “Que é necessário para que o homem possa escolher com relativa liberdade em determinadas circunstâncias concretas? Ou, seja, como é possível a libertação dos preconceitos”.

Heller (HELLER, 1992, p. 59) também esclarece o fato de todo preconceito necessariamente ser negativo: “Porque todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo”.

Dois bases afetivas podem nos colocar em contato com uma opinião: a fé e a confiança. Ambas são amparadas pela: desinformação, ignorância, moralismo,

conservadorismo e conformismo. Para Heller, o afeto do preconceito é a fé, o que pode até explicar atitudes de discriminação, mas jamais justificá-las.

A fé, do ponto de vista antropológico, é útil para satisfazer as necessidades da particularidade individual, portanto são as motivações que alimentam a fé e, conseqüentemente, os preconceitos. Na maioria das vezes, a crença em preconceitos ocorre sem mediação, justamente porque: “[...] crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos” (HELLER, 1992, p. 59).

Os preconceitos distinguem-se de acordo com seu conteúdo, podendo ser: tópicos, morais, científicos, políticos, nacionais, religiosos, raciais, opções sexuais, entre outros. Por ter um caráter provisório, o preconceito pode alterar-se e modificar-se na atividade social e individual. Farenzena (2002, p. 142), tendo Heller como base, expõe o seguinte pensamento:

O preconceito pode ser individual ou social. O homem pode estar tão carregado de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faz falta saber a fonte social do conteúdo dos preconceitos. Crer em preconceitos é cômodo porque protege de conflitos, permite o isolamento aparente do problema, inibe as escolhas, confirma as ações preconcebidas e joga para fora do individual o compromisso social e o compromisso com a vida. Os preconceitos ajudam a interesses imediatos de uma classe dominante, pelo seu conservadorismo e pelo seu conformismo. Também, com ajuda dos preconceitos é fácil a mobilização contra os interesses da própria integração e contra a práxis orientada no sentido do humano genérico. O preconceito formado impede que sejam reveladas as demais propriedades e qualidades do indivíduo.

O preconceito pode expressar-se de variadas formas, dentre as quais: a intolerância e a indiferença. A intolerância fomenta a não aceitação da diversidade e tenta ignorá-la e silenciá-la. Já a indiferença se expressa na ignorância e na falta de solidariedade aos que não pertencem ao mesmo grupo. Os preconceitos constituem, assim, uma modalidade de discriminação sobre aqueles(as) que se orientam na vida de forma diferente dos padrões dominantes. Nessa direção, “[...] o desprezo pelo ‘outro’, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto à própria humanidade” (HELLER, 1992, p. 55).

A generalização construída pelo preconceito cria barreiras impeditivas de se conhecer a individualidade, principalmente no que diz respeito à diversidade

humana, podendo enquadrar pessoas em estereótipos distorcidas, tendo como base um sujeito e sua particularidade, e a trata, como se fosse igual aos demais de seu grupo social. Não necessariamente uma pessoa preconceituosa irá prejudicar outrem, porém esse tipo de pensamento é o que fomenta atitudes discriminatórias. A discriminação pode ter origem no preconceito.

A alienação é responsável pela aceitação acrítica do preconceito. Pessoas alienadas aceitam passivamente dogmas e conformismos. Enfim, apesar de tudo, o preconceito possibilita a alternativa:

*Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos. A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar difícil, o 'descontrole' do particular-individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo (HELLER, 1992, p. 60).*

A superação dos preconceitos nos desafia a refletir e questionar sobre tudo aquilo que nos foi ensinado na escola, na família, enfim, em nosso meio social. Precisamos romper com o conformismo e gerar conflitos e, assim, reavaliar se nossas opiniões, que antes aparentavam ser inofensivas, não escondem desrespeitos, discriminações e preconceitos.

### 2.3 ESCOLA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COTIDIANIDADE

A tese defendida por Newton Duarte (DUARTE 2007, p. 1) é que a escola é mediadora entre a “[...] esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo”. Nesse sentido, a educação escolar assume um papel peculiar: o de mediar a relação entre a vida cotidiana e as possibilidades não cotidianas de atividade social (DUARTE, 2007), tendo sempre em vista os problemas sociais da escola brasileira, principalmente no que diz respeito à realidade do ensino público.

“O problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo, enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida” (DUARTE 2007, p. 37), pois o cotidiano é principalmente aquilo que se efetiva fora da escola, é a realidade social desses alunos, é a vida.

Pensar a educação escolar sob essa perspectiva nos remete a valorizá-la como fonte de desenvolvimento. Teria a escola o papel mediador entre vida cotidiana e, principalmente, para além dessa esfera. É apenas por meio da superação da alienação que o indivíduo poderá desenvolver-se “[...] à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2007, p. 27).

Acreditamos que é possível, por meio da escola, promover o acesso aos aspectos não cotidianos do gênero humano, não apenas para as pessoas com deficiência, mas pensamos na escola como um dos elos para a construção de uma vida cotidiana menos alienante, ou seja, nas palavras de Duarte (DUARTE, 2007, p. 2), formar indivíduos com “[...] necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em-si) e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para-si)”.

As marcas da cotidianidade podem ser percebidas em todos os campos sociais, inclusive no campo da educação. A instituição escolar é composta por uma programação, com divisão de alunos por ano de escolarização, com princípios de hierarquização e linearidade, como se o conhecimento pudesse caber em espaços programados e lineares. A determinação do ano letivo, expressa na figura do calendário, tenta sistematizar uma visão determinista de tempo que regula o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa cotidianidade conhecida pela repetição, como se as coisas fossem sempre da mesma maneira, também existe um modelo de aluno, um padrão de sala, um padrão de professor. Nesse cotidiano homogêneo, não há espaço para as diferenças, para o novo. Seria o cotidiano o espaço-tempo da previsibilidade, da exclusão.

Mas as coisas não ocorrem, no contexto escolar, de modo tão robotizado. Criam-se tempos padrão nos quais todos precisam ser enquadrados; e quem não se encaixa é considerado fora do padrão ou anormal. A tendência, diante desse fato, é ver as dificuldades como características pessoais. Entretanto essa atitude, apesar de pontuar a heterogeneidade, acirra ainda mais o discurso de uma falsa homogeneidade dentro da sala de aula, separando aqueles que mais se diferenciam em tempos e ritmos de aprendizagem.

Considerando que algumas objetivações do gênero humano caracterizam-se como objetivações genéricas, ao mesmo tempo em-si e para-si, uma vez que não há uma separação rígida ante a esfera do cotidiano e a do não cotidiano no processo sócio-histórico de construção do conhecimento (DUARTE 2007), há que se recordar que a prática pedagógica é responsável por produzir carecimentos não cotidianos. As objetivações devem ocorrer no âmbito não cotidiano da atividade social.

Ao considerarmos que é por meio da vida cotidiana que os homens podem colocar em “[...] ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (HELLER, 1992, p. 17). Essa vida cotidiana do homem inteiro é também vivida pela pessoa com deficiência, no entanto não deve estar restrita a ela. Essas pessoas devem ter a possibilidade de ir além, de acessar a esferas não cotidianas do gênero humano.

Levando em conta a condição genérica de vida cotidiana para todo homem, consideramos que todos, independentemente de suas condições intelectuais ou físicas, vivem a cotidianidade, podem viver também as esferas consideradas por Heller como da dimensão não cotidiana (esfera das ciências, da política, das artes, da filosofia, entre outras). Duarte (2007, p. 7) ressalta:

Quando refletimos, por exemplo, neste livro, sobre o papel das objetivações genéricas para-si na formação humanizadora dos indivíduos, não estamos desconsiderando a existência do processo de alienação nessas objetivações. Na história humana até aqui vivida, a ciência, a arte, a filosofia, a moral, e a política, dependendo da natureza concreta que assumam em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto à alienação dos indivíduos humanos. O mesmo pode ser dito em relação ao processo de ensino aprendizagem dos conteúdos concretos dessas objetivações do gênero humano. Mas por exemplo, a constatação da existência da

alienação da ciência e do ensino da ciência não pode assumir a unilateralidade tal que nos impeça de refletirmos sobre o papel humanizador que o ensino da ciência pode e deve ter na formação dos indivíduos.

Por isso, a prática pedagógica dos professores deve estar amparada pelas reflexões que estes devem fazer acerca dos conhecimentos historicamente acumulados e produzidos pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Estamos em acordo com o posicionamento de Amaro (2006, p. 76, grifos da autora):

A vida é **centrada no acontecer histórico**. Portanto, acreditamos que é possível mudar a história da pessoa com deficiência - de um ser improdutivo, dependente e que, por isso, deve ser excluído e segregado, para um ser atuante e fruidor, valorizado e aceito a partir do que é e do que pode vir a ser – se ele puder viver na integridade o cotidiano.

Na maior parte dos casos, a individualidade da pessoa com deficiência é restrita, não lhe sendo permitido o desenvolvimento da consciência e a **escolha relativamente livre**. As atividades de cuidado próprio, que poderiam ser realizadas por ela, se tivessem oportunidade de desenvolvê-las, são realizadas muitas vezes por outro. Assim sendo, o que caracteriza a vida do **indivíduo** com deficiência são muito mais seus elementos humano-genéricos (o que é comum à 'classe dos deficientes', aos papéis sociais dos deficientes, às suas limitações) do que a sua singularidade e as suas possibilidades. Se oferecermos oportunidades para a pessoa com deficiência desenvolver sua singularidade, ela poderá ter sua expressão humano-genérica não estereotipada e limitada.

Continuando esse pensamento, a autora coloca que a *espontaneidade* da pessoa com deficiência é julgada como fruto de “[...] atos impensados, atos irracionais, sem motivos ou exagerados”. E falando sobre integração/inclusão, complementa:

Acreditamos que a pessoa com deficiência, ao estar inserida nos cotidianos 'regulares' da sociedade, terá a oportunidade de *mimese*, de imitar os hábitos que se manifestam nestes e, conseqüentemente, pô-los em movimento e configurar novas atitudes. Ela também pode dar o **tom** da cooperação e da solidariedade, ou seja, ela explicita para todos a nossa condição de incompletude e interdependência, o que nos convida a cooperar e ser solidário nas nossas relações sociais.

Uma educação inclusiva se presta a romper com a tendência de alienação da vida cotidiana, pois impõe desafios e quebra de preconceitos e paradigmas cristalizados. **Conduzir** a vida para que ela não seja alienada implica a necessidade de incluir a reflexão como uma das partes orgânicas do cotidiano (AMARO, 2006, p. 76, grifos da autora).

Baseada no pensamento de Heller, entendemos que a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular pode favorecer a vivência de relações sociais mais

significativas no contexto escolar, propiciando aprendizagens e desenvolvimento humano para todos.

No artigo “*Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico*”, Bissoli (2007) faz um ensaio, também baseada nos estudos de Heller, sobre as especificidades de um educar para o não cotidiano, de uma educação para-si. E pontua:

Educar é inserir na socialidade. É permitir que cada indivíduo faça da cultura, dos objetos, dos usos, dos costumes, do entendimento do homem pelo homem, das relações sociais parte constitutiva da sua individualidade. É promover a apropriação da essência humana, extrínseca ao homem como espécie, mas sintetizada nas objetivações histórico-culturais. E, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é fruto de uma conduta ativa do sujeito na consolidação de sua própria humanização, cabe ressaltar a importância do pensar a educação não como atividade direcionada ao intelecto, à racionalidade, mas direcionada ao homem completo e, nesse sentido, à formação da sua personalidade – que implica o desenvolvimento da vontade, da motivação para as atividades humanas e para a própria aprendizagem (BISSOLI, 2007, p. 350).

É importante ressaltar que essa educação *para-si* só é possível a partir de um trabalho educativo intencional e sistematizado, com finalidade de uma reprodução mais humanizadora da sociedade. Por isso, o ensino escolar está colocado nesta congruência que une o cotidiano ao não cotidiano, permeando os dois âmbitos e mobilizando os “[...] elementos necessários a uma vida cada vez mais autônoma no cotidiano e o alcançar níveis mais complexos de reflexão” (BISSOLI, 2007, p. 352).

A formação para-si diz respeito a uma formação que proporcione ao indivíduo estabelecer uma relação consciente com o gênero-humano.

Nesse sentido, a *educação para-si* tem por objetivo maior realizar a mediação entre a realidade objetivamente vivenciada pela criança na família e nos grupos mais próximos – os grupos *face to face* – e as capacidades humanas cristalizadas nas objetivações para-si (BISSOLI, 2007, p. 350).

A importância da escola aqui está principalmente relacionada com a possibilidade de formação de sujeitos capazes de refletir sobre si e sobre o mundo, capazes de realizar escolhas “[...] não apenas nas necessidades impostas pelo ambiente imediato, mas em necessidades superiores, humano-genéricas” (BISSOLI, 2007, p. 354).



Dessa maneira, é importante que o professor tenha a clareza de que o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, entre elas, o desenvolvimento afetivo – que é, também, um dos objetivos da *educação para-si* –, é produto do envolvimento intelectual e emocional da criança com seus fazeres.

Não basta propor ações. Educar é organizar relações entre as crianças; entre crianças e professores; entre crianças, professores e pais; entre crianças, professores, pais e comunidade, de forma que todos conheçam os objetivos das tarefas propostas, que possam compreender os valores que as movem e, atribuindo sentido a elas, participar desde o momento das decisões a respeito do como realizá-las até o momento da avaliação dos resultados (BISSOLI, 2007, p. 357).

Ressaltamos que a individualidade para-si é uma possibilidade de desenvolvimento de cada sujeito. Não se caracteriza como uma etapa obrigatória deste. Pensando o cotidiano escolar, Duarte traz questões cabíveis a uma reflexão sobre o trabalho. Saviani (1991, p. 21, apud DUARTE, 2007, p. 43) define trabalho educativo como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

É um objetivar-se como um ser genérico para-si na intenção da apropriação, por parte do educando, também como um ser para-si. Heller, apoiada em Marx, apresenta o trabalho em dois aspectos: *labour* e *work*.

Quanto ao *work*, Marx utiliza o termo como sendo atividade alienada de trabalho, como a venda da força de trabalho, pensando aqui o trabalho como reprodução do particular, como atividade cotidiana. Como o trabalho é para a reprodução do particular, toda atividade nesse sentido é tida como *labour*. No entanto, “[...] o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de atividades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto”, é o que diz Duarte (2007, p. 45).

O trabalho educativo apresenta, ao mesmo tempo, as dimensões de *labour* e *work*, pois, como diz Duarte (2007, p. 49-50):

O trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se,

portanto, à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. O conjunto da atividade social não pode se reproduzir se não é reproduzida nos indivíduos a humanidade produzida historicamente.

É preciso atentar para o fato de que, no trabalho educativo, existem dois agentes diferentes, o professor e o aluno, e, nesse sentido, a relação entre *labour* e *work* é também diferente para os dois.

Tratando-se do professor, Duarte (2007, p. 51) afirma que, para realizar sua tarefa educativa, este deve:

Manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo para a produção e reprodução da vida social.

Essas condições objetivas, concretas, encontram-se objetivadas no cotidiano e é preciso que se possibilite sua apropriação por meio de objetivações genéricas. Do ponto de vista educacional, caberia, portanto, criar, efetivamente, ao educando as possibilidades de realização das objetivações genéricas de forma mais justa, imparcial, independente das condições objetivas de vida de cada um. Tornar a possibilidade em realidade.

A produção/reprodução do educando é a meta do educador no trabalho educativo, mas não qualquer reprodução. Se o educador tiver como objetivo a formação da individualidade para-si, ele visará produzir no educando as características historicamente construídas pelo gênero humano, de tal maneira que o educando possa atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas. Nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando. Mesmo quando ele se propõe a não interferir quanto às direções dessa prática social, ele já está assumindo uma posição, a de deixar que a prática social do educando tome seu rumo (DUARTE, 2007, p. 57).

Daí a importância do trabalho pedagógico intencional e sistematizado. Já que a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade depende de um processo mediado por indivíduos entre si, necessariamente, tem-se nessa relação um processo educativo.

Diante do exposto, acreditamos que a inclusão escolar da pessoa com deficiência passa, essencialmente, pela atuação do professor, no sentido de buscar sua função

de educador, de mediador entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social. A vida escolar não pode ser restrita nem privilegiar apenas a vida cotidiana; ela deve contribuir para a humanização desta vida cotidiana.

Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria, por si só, impossível. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (DUARTE, 2007, p. 58).

É injusto deixar crianças sem escola, sem lazer, sem comida, sem casa, sem saúde. Igualmente injusto é deixá-las na escola, matriculadas, sem acesso aos instrumentos e estratégias de que necessitam e sem professores que as respeitem e que se comprometam com seu processo educacional, sem profissionais na escola que deem apoio e orientação aos professores e familiares, sem condições de infraestrutura e administrativas mínimas para o atendimento com qualidade.

Recuperando as circunstâncias anteriores ao processo de inclusão, é possível perceber uma “pedagogia de base científica”, que julgava que as diferenças entre os educandos requeriam meios específicos, ou seja, que eles deveriam ser “tratados” exatamente de acordo com suas necessidades. Esse foi o argumento para a criação das denominadas “escolas especiais”. Em muitos casos, as pessoas com deficiência podiam ser atendidas na escola regular desde que em classes separadas.

A pretensão de formação de classes homogêneas para melhor ensinar não funcionou, justamente porque somos indiscutivelmente diferentes. Ferreira e Ferreira (2007, p. 38) argumentam que: “[...] a escola orientada para a busca do outro com diferença foi criando conceitos e critérios para definir o que é diferente”, falando aqui especificamente das distinções que implicam nas relações humanas e formação de sujeitos.

Não estamos dizendo que deveria ser de outra maneira. Comungamos com a ideia de que não era possível esperar as escolas estarem “melhor preparadas” para receberem a todos, talvez esse dia não chegasse. Pensamos, também, que as ações para solucionar problemas são buscadas somente quando as situações estão

instauradas, quando são concretas. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular não é o problema. A grande discussão é a atitude diante da inclusão, tratando-a como um grande, complexo e insolúvel problema.

Podemos aqui fazer uma analogia, ainda que grosseira, mas que ajuda a pensar sobre essa conjuntura: quando a integração racial nas escolas começou nos Estados Unidos, na década de 50, houve muitos argumentos e motivos contra e que previam que não seria uma boa atitude, entre eles: que os alunos negros seriam rejeitados pelos alunos brancos e pelos professores, que as escolas não estariam preparadas para isso, que era preciso mais estudo e análise. Também são grandes as justificativas para continuar com a educação segregada em escolas especiais, no caso de o aluno ter deficiência.

Acreditar que a reestruturação pode ser feita não é o mesmo que dizer que é fácil fazê-la. A segregação das pessoas com deficiências vem sendo praticada há séculos e há atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais entrincheiradas que trabalham contra a inclusão.

Conceitua-se inclusão social como:

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).

Algumas ações nesse sentido já começaram a acontecer, mas muito ainda há por fazer. Nesse processo, um dos agentes transformadores mais importantes é o professor, que, se olhar as crianças com necessidades educacionais especiais com os olhos da possibilidade, já terá dado o primeiro e o mais importante passo rumo à inclusão, verdadeiramente, como deve ser.

Ferreira e Ferreira (2007, p. 37) opinam:

Temos ainda hoje uma escola que não sabe bem como ensinar seus alunos 'tradicionais'. Assim vivemos um momento na educação em

que coexiste a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles.

Heller (1992) e Duarte (2007) trabalham com as categorias apropriação, objetivação e cotidiano, que ajudam a pensar a inclusão sob a perspectiva do incluído. Pretendemos refletir, a partir daqui, sobre as objetivações do aluno com necessidades educacionais especiais que, por meio do movimento de inclusão, passa a frequentar a escola regular. Gostaríamos de entender as ocorrências do cotidiano escolar e as possibilidades que têm de colocar esse cotidiano em suspensão, pela orientação para objetivações genéricas superiores.

Diante do exposto, algumas inquietações mostram-se pertinentes no sentido de estabelecer relações a fim de se compreender um pouco melhor o processo de inclusão no campo de pesquisa. Compartilhamos alguns questionamentos que se fizeram presentes durante o processo de estudo, reflexão e construção deste trabalho:

- a) a educação ocorre no contato com os outros, mas o contato com os pares, por si só, é suficiente para alcançar objetivos educacionais? Qualquer experiência escolar é válida? Socializar é o bastante?
- b) Por que, na maioria das pesquisas sobre inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais são sempre objetos de estudo e não sujeitos capazes de contribuir para o processo de inclusão com suas percepções?
- c) O educar seria formar para a vida cotidiana ou não cotidiana?

Educar, objetivando o desenvolvimento humano e permitindo a cada indivíduo o acesso às novas conquistas da humanidade, é tarefa inalienável do processo educativo. Sim, educar é formar para o cotidiano. Para Heller (1992), tornar-se adulto é justamente ser capaz de atuar de forma independente e bem adaptada à vida cotidiana (mas não somente isso).

Hoje a maior parte do tempo das pessoas não é passada em família, comumente esse tempo é passado no trabalho, ou na escola, ou com amigos. Enfim, as formas

de reprodução da vida cotidiana se tornaram de múltiplas fontes. Mas é fato que elas continuam se reproduzindo e caracterizando as ações e pensamentos que compõem a particularidade da vida cotidiana de cada um e de todos.

A vida para as pessoas com deficiência não é diferente. Elas passam algum tempo na escola regular, algumas, mais um tempo na escola especial ou no contraturno, a escola seria uma possibilidade de extrapolação do cotidiano por eles já vividos no meio social que geralmente os infantiliza, que acredita que são seres assexuados e incapazes. Por isso, a escola não pode reforçar esse cotidiano com essas marcas, usando o discurso da socialização, por exemplo. Quando a escola desiste de ensinar ao aluno com NEEs, prolonga o cotidiano na experiência escolar.

A Educação Física pode contribuir para que os alunos tenham experiências para além de seu cotidiano, pode ser uma adjuvante no processo de inclusão, mas tem também um poder inverso, pode ajudar a manter o *status quo*. Trazemos a seguir um breve estudo sobre a Educação Física como componente curricular e a in/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas.

#### 2.4 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Cabe, neste episódio de análise, uma tentativa de contextualização. É válido pensar um pouco sobre a função social imposta ao ensino da Educação Física no ambiente escolar ao longo do acontecer histórico. As pesquisas de Vago (1997), Paiva (2003), Bracht (2009) e Chicon (2005) nos ajudam a ilustrar o panorama que desejamos demonstrar.

A Educação Física no Brasil foi incorporada pelas escolas entre o final do século XIX e início do século XX. Tem uma história marcada pela valorização do desenvolvimento físico. E esta nunca esteve preocupada em acolher as diferenças. Muito pelo contrário, os alunos concebidos como “não aptos” (como as pessoas com deficiência, por exemplo) eram dispensadas dessa disciplina, como se nela apenas

o movimento correto, sistemático e calistênico fosse objeto de ensino e de aprendizagem.

Esse fato tem estrita relação com a constituição do discurso legitimador para atribuir importância à Educação Física no contexto escolar. Tal discurso, ora utilizou um modelo médico-pedagógico ora um modelo moral-pedagógico. O saber médico foi de suma importância para que a Educação Física alcançasse legitimidade no contexto escolar (PAIVA, 2003).

A instituição militar cedeu seus instrutores de exercícios físicos às escolas e as aulas de Educação Física, ministradas por militares, tinham caráter disciplinar e as marcas da hierarquia social. O mais marcante na identidade da Educação Física desse período é seu caráter unicamente prático, sem a constituição de um corpo de conhecimentos pedagógicos.

Observando a inserção da Educação Física como componente curricular, é possível perceber que essa disciplina se diferenciava das demais em dois principais aspectos: a) não utilizava livros didáticos; b) não avaliava com o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos.

Segundo Bracht (2009, p. 12) “A legislação que normatizou a Educação Física durante a ditadura militar, nos anos 1970 e 1980, trazia a compreensão de que se tratava de uma ‘atividade’ que tinha como seu principal objetivo e referência o desenvolvimento da aptidão física”.

Todo esse quadro era utilizado pelo Estado, como meio para a formação de um trabalhador produtivo e para o fomento da saúde via aptidão física. O sistema capitalista necessitava de um homem forte e ágil.

O discurso da formação do caráter via esporte também foi utilizado, supervalorizando (no discurso) o lado educativo do esporte em detrimento de seus aspectos negativos (tendência à seleção/exclusão, competitividade exacerbada, especialização precoce, rendimento, entre outras). Bracht (2009) coloca que a própria recreação (ligada a Educação Física) tinha como função ocupar de forma “racional” o tempo livre do trabalho, ou seja, em última instância, uma função do mundo produtivo.

Essas são as raízes de legitimação da Educação Física, ou melhor, “[...] a educação do corpo nas escolas” (BRACHT 2009, p. 18). Enfim, a Educação Física tem um histórico de exclusão, não somente da pessoa com deficiência, mas também do gordo, do lento, do pouco habilidoso, das meninas entre outros. Daí o questionamento: estaria esse passado de segregação contribuindo para as dificuldades de inclusão nas aulas de Educação Física nos dias atuais?

#### **2.4.1 Inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física**

Considerando a escassez de estudos específicos na área de Educação Física escolar e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais,<sup>3</sup> permitimo-nos aqui trazer as contribuições do estudo de Chicon (2005) e Rodrigues (2000), com o intuito de apenas mencionar importantes destaques dessas produções.

Os estudos de Rodrigues (2000), apesar de tratarem da realidade de Portugal, indicam-nos como a Educação Física, como um componente curricular, pode contribuir ou ser um empecilho para que a escola seja ou se torne mais inclusiva. Para esse autor, existem características a favor da Educação Física inclusiva: os conteúdos ministrados nessa disciplina são flexíveis e seus professores geralmente desenvolvem atitudes positivas e dinâmicas ao permitirem participações de alunos que evidenciam dificuldades.

Porém o autor afirma que o tema da educação inclusiva em Educação Física tem sido insuficientemente tratado e, quando abordado, é percebido de forma deturpada como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

---

<sup>3</sup> Consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, acesso em 14 de dezembro de 2009.



### *As aparências*

Existem várias razões pelas quais a Educação Física tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva.

- a) **Em primeiro lugar** em Educação Física os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas. O professor de Educação Física dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo face a alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.
- b) **Em segundo lugar**, os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de Educação Física é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso freqüentemente solicitados para participar em projetos de inovação na escola.
- c) **Em terceiro lugar** a Educação Física é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este fato pode ser ilustrado com a onnipresença da Educação Física em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a Educação Física é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (RODRIGUES, 2000, p. 5-6, grifo nosso).

### *As constatações*

Rodrigues (2000) pensa que as constatações sobre a efetiva contribuição da Educação Física para a inclusão de alunos com dificuldades são mais preocupantes. Em relação às **atitudes** mais ou menos positivas dos professores de Educação Física em face à inclusão de alunos com dificuldades, Rodrigues (2000, p. 6-7) afirma que não encontrou a homogeneidade presente nas aparências, verificando que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a

disciplina de Educação Física, mas sim com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.

O autor supracitado anuncia que os estudos feitos sobre essa temática indiciam importantes diferenças nessas atitudes que dependem de vários fatores, entre os quais realçou os seguintes: 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) (JANSMA; SCHULTZ, 1982); o **conhecimento da deficiência** do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON & LESLIE, 1983).

As atitudes positivas sobre a inclusão dos professores de Educação Física encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com NEEs e, de forma curiosa, negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que, para a construção de atitudes positivas, é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço.

Em segundo lugar, Rodrigues (2000) menciona que os aspectos **da formação dos professores de Educação Física em Necessidades Educativas Especiais** deixam, em Portugal, muito a desejar. Chicon (2005, p. 53) afirma que o mesmo se aplica ao Brasil e esclarece o motivo:

No Brasil, somente a partir do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, a disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, dentre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990. Ela prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas que apresentam NEEs. Em nosso entendimento, essa é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuantes nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão.

Nesse sentido, acreditamos que a Educação Física pode promover a humanização das relações sociais, mas, para isso, o professor deve ter o cuidado para que todos se beneficiem do processo ensino-aprendizagem, independentemente de serem meninos e meninas, de terem deficiência ou não. Nessa perspectiva, as aulas

devem incluir ofertas amplas de conteúdos que proporcionem o contato corporal com o outro por meio de experiências corporais que promovam a sensibilização.

### 3 APRESENTANDO OS CAMINHOS (MÉTODOS)

#### 3.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tão importante quanto chegar a algum lugar é conhecer os caminhos percorridos. Considerando que nosso objetivo de estudo foi investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola, sob a perspectiva do aluno com ênfase na Educação Física, optamos pela “estrada” da pesquisa de campo qualitativa, com características etnográficas, valendo-nos de estudos de caso e da observação participante.

O estudo de caso etnográfico pode contribuir para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar. De acordo com André (2007, p. 49), “O estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado”.

Yin (apud ANDRÉ, 2005, p. 51) aponta três pontos para justificar a presença do estudo de caso etnográfico em uma pesquisa, os quais se identificam na proposta de estudo do presente trabalho. São eles:

[...] (1) as perguntas das pesquisas forem do tipo ‘como’ e ‘por que’; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja numa situação de vida real.

Os pontos citados acima estão presentes neste estudo, já que nossa principal indagação foi: como ocorre o processo de inclusão no cotidiano escolar de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da escola?, entre outras questões que nos levaram a realizar esta pesquisa. Trata-se, portanto, de um estudo de caso do tipo etnográfico e de caráter interpretativo, pois

Uma investigação que assume o formato de estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra

nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um **estudo de caso etnográfico** (SARMENTO, 2003, p. 152, grifos do autor).

A pesquisa qualitativa em educação tem como enfoque a perspectiva interpretativa que permite perceber os problemas, as angústias, as conquistas reais, uma vez que o pesquisador se encontra inserido e atuante no universo de determinada realidade social.

Aproximamos-nos da etnometodologia pois esta “[...] tem como preocupação central o estudo dos métodos empregados por membros na produção da realidade na vida cotidiana” (FLICK, 2004, p. 36), entendendo-a como uma realidade endógena das ações locais do contexto estudado, com grande interesse nas interações. Além disso, “enxerga” a escola como um espaço dialético, de construção social, estando, assim, em consonância com a perspectiva histórico-cultural.

Segundo André (2005), as pesquisas sobre o cotidiano escolar no Brasil ganharam popularidade na década de 1980. Os primeiros trabalhos apresentavam muitos problemas e fragilidades do ponto de vista teórico e metodológico. Por isso a necessidade de se ter cuidado, no que diz respeito à diferença da etnografia no campo da Sociologia (descrição cultural feita pelos antropólogos) e dos pesquisadores da educação.

Daí também a advertência da autora para o fato de que, em educação, os estudos têm características etnográficas apenas, não caracterizando uma etnografia propriamente dita. Para a mesma autora, as pesquisas sobre cotidiano da escola são uma forma privilegiada de compreender e refletir sobre a prática escolar.

Ezpeleta e Rockwell (1989), baseadas na teoria do cotidiano de Agnes Heller, falam sobre a necessidade de percebermos a dimensão da vida cotidiana, objetivando principalmente documentar sua diversidade. A heterogeneidade caracteriza as atividades da vida cotidiana e somente na vida cotidiana os homens se apropriam dos usos e costumes produzidos na história e com a história. É no contexto cotidiano que as contradições, as ambiguidades, os paradoxos, as necessidades, as rotinas, os conflitos se videnciam como viés da vida social. A escola não pode ser entendida

apenas como o lugar onde as crianças aprendem, e sim como um espaço que reflete a dinâmica social como um todo.

Ao discorrer sobre a pesquisa no cotidiano, essas mesmas autoras inferem que não se trata de simplesmente “analisar” o cotidiano, com descrições que se encerrem em si mesmas, ou que tenham um cunho exemplificador, mas que esses estudos têm como “[...] desafio apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne”, mas é preciso também que se evite

[...] a transferência mecânica desses conceitos que, embora tendo uma tradição consagrada nas ciências sociais, foram elaborados e definidos como objetos de estudo pertencentes a outro nível. O trabalho teórico exige, para dar conta da especificidade e da complexidade da vida que se desenrola numa instituição como a escola, ‘tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que nos ocupamos’ (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 13-14).

Também muito contribuíram para nosso entendimento metodológico, neste trabalho, os estudos de Macedo (2000), quando o autor explicita que

A valorização do cotidiano possui certa sabedoria que se consubstancia na crença de que, para que uma mudança seja profunda, é necessário partir da intimidade das coisas; para entrar na intimidade das coisas, é preciso partir delas, conviver com elas; então podemos distinguir as que não interessam, e, a partir de dentro, montar o caminho da transformação mais relevante e pertinente, dentro da radicalidade que não desreferencializa, não arrasa (MACEDO, 2000, p. 63).

Ao elegermos o aluno como foco de nossas observações e como principal “informante” sobre o processo de inclusão, reportamo-nos a Sarmiento e Pinto (1997) que colocam o estudo do tipo etnográfico como um recurso metodológico privilegiado para a coleta das vozes das crianças, pois torna possível a aproximação com a situação pesquisada, e

[...] visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisíveis no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2003, p. 153).

### 3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

André (2005) ressalta a importância de se considerar o lugar onde o objeto se situa, numa perspectiva de entender o contexto de modo relacional, lembrando que esses lugares não são equivalentes a meios físicos apenas, e sim por reportarem-se a pessoas, o contexto é uma construção social.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória, cujo quadro discente era composto também por alunos com necessidades educacionais especiais. A escolha da escola se deu nas seguintes fases:

- a) visita à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, que nos indicou nove escolas percebidas por essa coordenação como boas referências de inclusão no município;
- b) visita as cinco primeiras escolas citadas;
- c) identificação de escola com diferentes tipos de deficiência em uma mesma turma de 6º ano.

#### **Primeiros passos, contando um pouco do percurso...**

Muitas são as tensões acerca da pesquisa de campo, principalmente no que diz respeito à escolha do *lócus* e do acesso a este. O contato inicial para inserção em campo de pesquisa se deu por meio da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Em agendamento via telefone, realizamos uma reunião em 3-9-2008, no espaço físico da SEME entre: pesquisadora, orientador deste trabalho e professora coordenadora da Educação Especial na rede municipal de ensino.

A reunião tinha como propósito (após a exposição das intenções deste trabalho), obter indicações de cinco escolas (dentre as 53 de ensino fundamental do município) que, na percepção da Coordenação de Educação Especial, realizassem boas práticas de inclusão, não discutindo, porém, os critérios da designação e nem o que seriam “boas práticas de inclusão”.

Os motivos que fazem com que tais escolas tenham maior visibilidade perante essa coordenação são subjetivos e não são propósitos de investigação desta pesquisa. Segundo ela, sua indicação baseou-se também no conhecimento das escolas que tiveram a estrutura do laboratório pedagógico no ano de 2006.

Foram indicadas, pela coordenadora, nove escolas de ensino fundamental localizadas em oito diferentes bairros da cidade. A princípio, ficamos motivada a visitar as nove escolas, apesar de, na intenção inicial, serem apenas cinco. Refletindo melhor, julgamos imprudente realizar tantas visitas (em algumas escolas foram duas visitas) em função do tempo e das etapas planejadas para este trabalho.

Com as indicações de possíveis escolas a serem pesquisadas, solicitamos, a princípio, autorização para visitar todas as nove escolas citadas, a fim de contar com mais possibilidades, caso não pudéssemos ser recebida em alguma.

Como critério para escolher as cinco escolas, dentre as nove indicadas, optamos por visitar essas instituições na ordem em que foram citadas pela coordenadora de Educação Especial da SEME. Excetuando, todavia, a escola mencionada em quarta posição. Essa decisão se deu pelo fato de se tratar da escola em que foi realizada a pesquisa de campo da tese de doutoramento do professor orientador desta dissertação. Acrescentamos também que o atual diretor da escola fez parte do programa de mestrado ao qual a pesquisadora deste estudo está vinculada. Preferimos, então, buscar um critério de alteridade.

### **As visitas para definição do “lócus de pesquisa”**

Após tramitação e autorização, começamos as visitas às escolas. Ao chegar, preocupava-nos em expor o motivo de nossa ida à direção e à coordenação pedagógica, sendo quase sempre encaminhada a obter as informações de que necessitávamos com a professora especialista em Educação Especial.

Vale ressaltar que fomos recebida de diversas maneiras e ouvida com diferentes graus de atenção, chegando a registrar extremos que podem caracterizar tais experiências por nós vivenciadas.



“Escolha a nossa escola! Seria tão bom contar com sua pesquisa aqui no ano que vem! Que bom que a SEME vê o nosso trabalho” (PROFESSORA especialista em Educação Especial da escola 3).

“Aqui não é um bom local para você coletar dados, aqui é muito grande e complexo. Tem muitos problemas também. Você teria muito trabalho para caracterizar tudo. Posso te indicar escolas melhores”. (PROFESSORA especialista em Educação Especial da escola 2).

#### Escola 1

O primeiro contato se deu em 17-10-2008. Foi realizada uma breve explanação da motivação para a pedagoga, e fomos por ela encaminhada a marcar uma reunião com as duas professoras responsáveis pela Educação Especial. Retornamos, conforme agendamento, em 31-10-2008. Ao chegar, as professoras especialistas nos passaram as informações relativas ao quadro de alunos com deficiências nas turmas. Percebemos que essa escola atendia aos nossos anseios, no que diz respeito a uma turma do 6º ano do turno vespertino com dois alunos com baixa visão e um com síndrome de Down. Prossequimos as visitas.

#### Escola 2

Nessa escola, realizamos visita em 20-10-2008. Fomos atendida, primeiramente, pela pedagoga que, logo ao saber de que se tratava a pesquisa, encaminhou-nos para a professora especialista em Educação Especial na escola. O quantitativo de alunos atendidos por essa escola, com deficiência, é de 44 alunos assim distribuídos:

- a) 10 alunos - turno noturno - Educação de jovens e adultos;
- b) 14 alunos - turno matutino - 1º ao 5º anos;
- c) 20 alunos - turno vespertino - 6º ao 9º anos.

A instituição tem a prática de não colocar mais de um aluno com necessidade educacional especial por turma, a fim de facilitar a ação do professor. Tratava-se de uma escola com projeto bilíngue (Ensino de LIBRAS).

### Escola 3

A escola foi visitada em 20-10-2008. Também se tratava de uma escola com uma sala de apoio pedagógico, porém com apenas um aluno com deficiência por turma. A professora responsável pela Educação Especial relatou que o contraturno não funciona na escola, principalmente pelo fato de os pais não terem condições de levar os alunos em dois turnos e, por isso se tem a prática de tirar os alunos da sala durante as aulas para realização de “reforço”. Não havia alunos matriculados no 6<sup>a</sup> ano com alguma deficiência.

### Escola 4

A escola citada em quarta posição foi visitada em 22-10-2008. Também era uma das escolas que fazia parte do projeto bilíngue (Ensino de LIBRAS). A maioria dos alunos com deficiência lá matriculados é surda. Além de diálogo com a pedagoga e com a professora especialista em Educação Especial, tivemos a possibilidade de conversar com a professora surda e com o intérprete. No 6<sup>o</sup> ano dessa escola, havia um aluno autista e um aluno surdo. Considerando que o aluno com autismo não se expressava verbalmente, optamos por não escolher essa escola, devido às possibilidades apenas de comunicação não verbal.

### Escola 5

A última escola foi visitada em 3-11-2008. Tratava-se também de uma escola com bilinguismo. O quadro discente de alunos com deficiência era composto, majoritariamente, por surdos e alunos com deficiência intelectual. Nas turmas de 5<sup>o</sup> ano (que estariam no 6<sup>o</sup> ano em 2009), apenas havia um aluno com dificuldade de aprendizagem.

### **A escolha da instituição de ensino**

A partir de informações obtidas pela SEME e das visitas, foi selecionada a única escola que possuía uma turma de 6<sup>o</sup> ano com alunos com diferentes deficiências na mesma turma e com possibilidades de comunicação verbal. Como essa situação só se configurava em uma escola, a Escola 1, nossa escolha foi facilitada.

Consideramos a importância de realizar uma reunião com os professores, a fim de esclarecer os propósitos do estudo. Precisávamos não somente da autorização, mas da participação da escola. Tratando-se de uma etnopesquisa, tínhamos de “invadir” as salas de aula. Essa reunião aconteceu em 02-03-2009.

Entregamos aos professores um pequeno texto contendo título, objetivos, como seria a pesquisa e sobre os capítulos teóricos que pretendíamos escrever. Fizemos uma breve explanação e colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de dúvidas.

Na reunião, os professores da escola deixaram transparecer certo “desgaste”, quanto a “esse povo da universidade” (fala de um dos professores). Relataram não ter tido boas experiências com pesquisas, estágios. Sentiam-se “usados”. Lembrei-me do apêndice do livro *Sociedade de esquina*, no qual o autor dessa etnografia revisita seu principal “informante” depois de anos de a pesquisa ter se tornado um *best seller*, e ouve o seguinte desabafo:

[...] Para mim, basta. Nunca mais farei qualquer coisa para alguém de uma faculdade. Perguntei por que se sentia daquele modo. ‘Sempre dei meu tempo para eles. Sempre buscava coisas nos arquivos para eles e respondia a todas as questões o melhor possível. Nunca pedi nada em troca, porém dizia a eles: ‘Quando terminar mande para mim uma cópia do que você escrever, certo?’. Eles sempre diziam que sim, que teriam prazer em fazer isso, mas até hoje não recebi nada de volta (WHYTE, 2005, p. 392).

Estivemos na biblioteca da escola em busca de pesquisas já realizadas nesse espaço e constatamos que não existia nenhuma (na biblioteca) até o dia 7-4-2009. Preocupava-nos o fato de que ainda hoje os pesquisadores, mesmo entendendo a necessidade de retorno ao campo após a conclusão de seus estudos, façam pouco esforço para cumprir as promessas feitas às pessoas do campo de estudo, talvez por acharem que nunca mais precisarão delas. Comprometemo-nos a assumir uma atitude diferente.

Não somente por esse motivo, consideramos que a reunião se deu de forma tensa, no que se refere à aceitação dos professores. Pareceu-nos que o fato de ter a pesquisadora dentro da sala de aula, os incomodava, mesmo após explicitarmos que não faríamos análise das práticas pedagógicas, pois nosso foco era o aluno.

Os professores nos propuseram o acompanhamento de um caso mais problemático da escola. Tratava-se de um garoto dito “psicótico/esquizofrênico” do 5º ano que desafiava toda a escola. Disseram-nos que poderíamos contribuir mais ao auxiliar na solução desse “problema”. Uma coisa ficou marcada subjetivamente: se fizéssemos essa opção, os professores de 6º a 9º anos estariam “livres” da pesquisa em suas aulas.

Prometemos reavaliar nosso objeto de pesquisa e, em reunião, optamos por manter nosso intuito inicial pelos seguintes motivos:

- a) tratava-se de um caso muito extremo;
- b) teríamos pouco tempo para a observação;
- c) havia um risco iminente de esse aluno deixar a escola, estando o Ministério Público já envolvido no caso;
- d) era um aluno com alto índice de faltas no ano anterior, podendo inviabilizar nossa observação em alguns dias;
- e) a turma por nós escolhida apresentava casos mais frequentes nas escolas, podendo nos dar indícios do processo de inclusão no município de modo mais generalizante.

Com o nosso retorno, reafirmamos nossa opção pela turma do 6º ano. No decorrer das visitas, julgamos que a escola recebeu bem a pesquisa. O diretor, a equipe pedagógica e os professores disponibilizaram suas aulas para observação sem maiores obstáculos. A disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, enfim, participar da pesquisa foi de suma importância, porém, em alguns momentos, sentia que a escola ignorava que a pesquisa acontecia. Não consideramos esse um fato negativo.

### 3.3 OS SUJEITOS

A escolha dos sujeitos se deu após identificarmos a única escola com uma turma do 6º ano com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiência. Buscamos esse

ano por entender que existe um rito de passagem importante na escolarização, a mudança do 5º para o 6º ano, uma vez que os alunos passam a ter vários professores, a conhecer novas áreas de conhecimento por meio da inserção de novas disciplinas.

Também consideramos o fato de que, nesse ano, os alunos têm maior vivência no processo de escolarização e, portanto, têm maior possibilidade de compreensão do processo da pesquisa, podendo contribuir mais efetivamente.

Chegamos, então, ao número de três alunos matriculados que poderiam ser sujeitos da pesquisa: um com 13 anos e síndrome de Down e dois com 12 anos e baixa visão. Após acompanhar esses alunos durante uma aula ainda no 5º ano (objetivamos a pesquisa no 6º ano, porém identificamos a turma ainda no ano anterior).

Percebemos que um dos alunos não apresentava baixa visão, apenas fazia uso de óculos, sem maiores dificuldades. Investigamos o motivo de aquele aluno aparecer no quadro de alunos com deficiência da escola e nos relataram que, em determinado momento, ele recebeu atendimento educacional especializado, porém sua maior dificuldade era a organização do caderno e, no momento da pesquisa, não precisava mais desse atendimento. Era aluno de destaque na sala no que diz respeito à aprendizagem. Durante a pesquisa, esse aluno foi eleito como representante de turma.

Após o início da observação na escola, identificamos mais uma aluna com deficiências múltiplas. Ela frequentava o 6º ano, porém estava matriculada no 8º ano, e frequentou a turma desde o princípio do ano letivo até o mês de abril, depois foi remanejada para a sua turma de matrícula (a estagiária que acompanhava essa aluna nos informou que o motivo era que o 6º ano estava muito cheio, com a pesquisadora, muitos alunos e as três estagiárias). De fato, estava. Em alguns dias, era preciso buscar cadeiras em outras salas, dependendo do número de alunos faltosos.

Enfim, apesar dos muitos escritos em diário de campo da referida aluna, consideramos como sujeitos da pesquisa apenas Leonel (síndrome de Down) e

Murilo<sup>4</sup> (baixa visão), pois foram os alunos que permaneceram na turma durante o tempo da pesquisa, com os quais realizamos entrevistas, assim como com seus respectivos pais. Também desconsideramos o aluno “enquadrado” como baixa visão, que não apresentava nenhuma necessidade educacional especial.

## 3.4 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 3.4.1 Os instrumentos

Utilizamos o registro de observação em caderno de campo, a videogravação de entrevistas e o registro fotográfico para caracterização dos diferentes espaços-tempos da escola.

### 3.4.2. A observação participante

Para dizermos que nossa observação foi do tipo participante, concordamos com Woods (1987), apud Sarmiento (2003, p. 160), quando afirma que “[...] não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja participante”. Porém, o nível da participação pode variar, de acordo com a inserção do pesquisador, que pode atuar como um simples observador, que se esforça para estabelecer um mínimo de interferência, ou como sujeito de ação, cuja interferência é significativa.

Ao nos integrarmos no espaço escolar investigado, sentimo-nos também convidada a ser parte dele. A primeira providência tomada foi apresentar a proposta da pesquisa, para que todos pudessem ter o entendimento de nossa presença ali. Feito

---

<sup>4</sup> Os nomes dos sujeitos foram trocados por nomes fictícios a fim de perseverar suas identidades.

isso, iniciamos o processo de investigação e mesmo tendo o aluno como foco das observações, os professores e os outros servidores da EMEF também participaram do processo de pesquisa. Esse aspecto foi de suma importância para nós.

Durante a pesquisa de campo, não nos sentimos como simples observadora, pois nossa participação foi ativa. Sempre que solicitada, procurávamos contribuir. Em determinadas situações, via-nos tão envolvida no contexto que nos sentíamos fazendo uma “participação observante” ao invés de uma observação participante como disse Loic Wacquant (Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe).

A pesquisa de campo teve seu início em setembro de 2008, com uma reunião com a Coordenação de Educação Especial da SEME. As visitas às escolas indicadas ocorreram entre outubro e novembro do mesmo ano. As observações das aulas foram durante cinco meses (de março a julho de 2009), realizadas em três dias durante a semana (inicialmente às segundas, quartas e sextas-feiras). No mês de abril, efetuamos a troca da segunda pela terça-feira em função de poder observar as aulas de Artes que aconteciam às terças e quintas-feiras e também, mais intensamente, as aulas de Educação Física que eram nas terças, quartas e sextas-feiras. Deixamos os demais dias para sistematização do caderno de campo e atividades de estudo. As horas de observação em aula perfizeram um total médio de 112 horas. Cada dia observado tinha 4 horas e 20 minutos e o total foi de 26 dias.

### **3.4.3 Entrevistas e conversas informais**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência, sujeitos do estudo, e com seus pais, ao final do processo de coleta de dados, fazendo uso de videogravação, com a devida autorização dos responsáveis. As entrevistas foram realizadas individualmente com os alunos a fim de confirmar dados já observados. Tiveram duração média de seis minutos e foram realizadas na sala de apoio pedagógico e da coordenação pedagógica (APÊNDICES A e B).

As entrevistas com os pais dos alunos com deficiência foram agendadas via telefone, ao final do processo de observação e tiveram a duração média de 15 minutos. Ocorreram na sala da coordenação pedagógica, normalmente acompanhadas pelos filhos (APÊNDICES C e D). Tinham como principal objetivo conhecer um pouco da história de vida desses alunos assim como de seu processo de escolarização. Foi também esse o momento de explanação da pesquisa aos pais, assim como da autorização de utilização das informações coletadas e imagens dos alunos (a devida autorização se deu conforme o **Termo de Consentimento Livre Esclarecido** em anexo). Além disso, durante o processo de coleta de dados, fizemos uso de conversas informais com os sujeitos do estudo e com outros participantes, com o objetivo de obter informações em processo, sobre o cotidiano dos alunos com deficiência na escola.

#### **3.4.4 O caderno de campo**

É um instrumento pessoal utilizado para as anotações das observações em campo. Os registros foram realizados durante as aulas observadas sempre que possível ou, posteriormente, dependendo da característica. Nele foram feitos registros sobre o comportamento dos alunos, suas relações e conflitos com os pares, enfim, seus movimentos nos diferentes espaços-tempos da escola.

#### **3.4.5 A videogravação e o registro fotográfico**

Utilizamos a videogravação e a fotografia em alguns momentos de pátio, de aulas de Educação Física e, principalmente, nas entrevistas. O objetivo principal era o registro audiovisual cotidiano dos diferentes espaços-tempos dos sujeitos da escola. Também realizamos o registro dos espaços/equipamentos utilizados em laboratório



pedagógico. A utilização desses instrumentos foi previamente autorizada pela direção da escola e pelos pais dos alunos acompanhados neste trabalho.

### **3.4.6 Fontes documentais**

Outro aspecto marcante no cotidiano das escolas é a produção de documentos. Segundo Sarmiento (2003), os documentos produzidos pela escola se dividem nas seguintes categorias: textos projetivos de ação — planos de aulas, projetos da escola, regulamentos etc.; produtos da ação — relatórios, atas, memorandos etc.; documentos performativos — jornais escolares, redações etc.

Ao utilizar documentos projetivos de ação, tomamos os seguintes cuidados destacados por Sarmiento (2003, p. 164):

Dado que os documentos do primeiro tipo – textos projetivos – constituem orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulados de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam. Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, eles têm um considerável interesse nos estudos das lógicas de ação, porque, de algum modo, são a expressão ‘oficial’ das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da ação, o qual pode confirmar contradizer ou ‘reinterpretar’ as intenções formalizadas.

Nossas fontes documentais incluíram a consulta dos seguintes documentos oficiais da escola: Projeto Político-Pedagógico da escola (fragmentos), elaborado em maio de 2003 para o triênio de 2005 a 2008 (no momento da pesquisa o documento atual estava em fase de elaboração), agenda do estudante e plano de trabalho 2008-2009 da coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial da SEME.

### 3.4.7 Análise dos dados

Como os dados são de natureza qualitativa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, realizando a triangulação das diversas informações (BARDIN, 2004). “Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informações, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (SARMENTO, 2003, p. 157).

Procedemos à análise baseada em dois eixos temáticos principais:

- a) cotidiano escolar e educação inclusiva baseados em: Heller (1977, 1992), Duarte (2007), Bissoli (2007), Amaro (2006), Guimarães (2002), entre outros;
- b) estudos sobre exclusão e inclusão no contexto da Educação Física por: Chicon (2005), Rodrigues (2000), Cruz (2008) entre outros.

Enfim, percebemos que, com a pesquisa de características etnográficas, poderíamos viver o dia a dia da escola, ouvindo os alunos, os professores, os funcionários, as estagiárias, uma gama de atores sociais da escola. Percebemos a possibilidade de discussão e diálogo dessa forma de pesquisar o micro, um espaço específico, mas que nos conduz a pensar a inclusão de alunos com deficiência na macroestrutura da educação.

## 4 A ESCOLA AZUL: O CONTEXTO ENCONTRADO

### 4.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA, ASSIM SURTIU A EMEF “AZUL”<sup>5</sup>...

A escola observada localiza-se em um dos bairros mais populosos da cidade de Vitória: Jardim da Penha. O nome do bairro surgiu porque

[...] a região era uma área plana, toda verde, contendo vegetação de restinga e de Mata Atlântica. Era um jardim formado de bromélias, cajueiros, goiabeiras, palmeirinhas e orquídeas. De toda parte podia-se avistar o Convento da Penha, ampliando a visão para além do mar. Assim ficou conhecido o jardim da Penha (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, acesso em 15-06-2008).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental foi o primeiro prédio público e a primeira escola municipal do bairro de Jardim da Penha. Foi fundada no início da década de 70 e representou um grande avanço para o bairro que não possuía nada além de casas, um clube e mangue (de acordo com o Projeto Político-Pedagógico 2005-2008).

A escola foi conhecida como “museu” durante alguns anos, por ser um prédio antigo e sem cuidados. Em certo período, funcionou como um espaço de Loja Maçônica. A comunidade escolar lutou por uma reforma e a conseguiu com muita mobilização (AGENDA DO ALUNO, 2006, p. 6).

### 4.2 O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

A escola atende à comunidade nos turnos matutino (7h às 11h30min), vespertino (13h às 17h30min) e noturno (18h às 22h), com intervalos de 20 minutos em cada turno para recreio e lanche fornecido pela escola. Tem turmas de 1º ao 9º ano. A

---

<sup>5</sup> Esse é o nome fictício utilizado para fazermos referência à escola que foi nosso lócus de pesquisa.

escola realiza quatro reuniões entre pais e/ou responsável pelo aluno, professores e equipe técnico-pedagógica ao longo do ano letivo. É obrigatória a presença do responsável. Em caso de omissão, a escola se reserva o direito de envolver o Conselho Tutelar para providências cabíveis.

Os alunos recebem livros didáticos no princípio do ano letivo, após assinatura do Termo de Compromisso, e precisam devolvê-los ao final do ano letivo em condições de ser utilizados por outro aluno. No caso de perda ou danos, a família deverá repor o livro. A escola também exige o uso de uniforme para atividades (internas e externas).

A escola possui o Conselho de Escola, que se caracteriza como um centro permanente de debate e um órgão articulador dos diversos setores da escola e comunitário, constituindo-se de um colegiado formado por representantes dos segmentos da Comunidade Escolar (Magistério, Servidores, Pais e Estudantes) e da Comunidade Local, de acordo com as normas traçadas na Lei Municipal nº 6.794, de 29-11-2006.

De natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, cabe ao Conselho de Escola decidir, no âmbito da unidade de ensino, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização e relacionamento com a comunidade. Possui encontros mensais ou em qualquer tempo, quando solicitado. O conselho Fiscal é a instância do Conselho de Escola com poder de examinar, com critério e responsabilidade, a aplicação dos recursos disponibilizados, em conformidade com o planejamento do Conselho de Escola. É formado por representantes de pai, mãe ou responsável e pessoas da comunidade local.

Os alunos utilizam um exemplar da agenda escolar fornecido gratuitamente pela escola a cada ano. Essa agenda é de uso obrigatório e deve permanecer diariamente com o aluno, constituindo-se como uma das principais via de comunicação entre a escola e a família. Cabe aos pais ou responsáveis o acompanhamento diário das informações nela contidas (comunicados, avisos, registros de ocorrências etc.), tomando ciência e assinando, bem como é utilizada para os pais se comunicarem com a escola em quaisquer situações. A utilização da agenda escolar foi aprovada pelo Conselho de Escola.

### Organização pedagógica (descrita no Projeto Político-Pedagógico 2005-2008):

- a) educação ampliada (dança, teatro, coral, musicalização, capoeira);
- b) treinamento esportivo;
- c) inglês (6º ao 9º ano);
- d) jornal;
- e) produção científica e acadêmica;
- f) laboratório pedagógico (visual, auditivo e mental);
- g) programa de formação continuada.

### Concepção de escola

Instituição que propicia a sistematização e a socialização do conhecimento fundamentada na proposta sociointeracionista, na qual o sujeito constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, contribuindo para a formação de cidadãos transformadores de sua realidade social.

### Missão da escola

Propiciar o relacionamento do aluno com o campo do saber, a partir de um ponto de vista histórico e crítico, favorecendo produções novas, individuais e coletivas.

### Visão

Ser uma escola pública de referência no processo para o sucesso escolar, pesquisa, docência e gestão democrática.

### Valores

Moral, ético, cidadania, honestidade, compromisso, solidariedade, coresponsabilidade, coparticipação

### 4.3 CARACTERÍSTICAS DA EMEF “AZUL”

A escola possui 749 alunos, 321 no turno matutino, 324 no turno vespertino e 104 no turno noturno. Quanto aos recursos humanos, são cinco professores atuando de 1º ao 5º ano no núcleo comum, mais dois professores (Artes e Educação Física) e, do 6º ao 9º ano, são oito professores.

São 16 estagiários (5 matutino – Educação Especial, 9 vespertino – Educação Especial e 2 projeto – tempo integral). O corpo técnico-administrativo é formado por um diretor, cinco pedagogas, seis coordenadores pedagógicos, uma coordenadora para o Projeto Integral, duas orientadoras especialistas em inclusão. A EMEF conta, ainda, em seu quadro de pessoal, com 11 funcionários de apoio e 11 merendeiras e faxineiras.

As professoras especialistas em Educação Especial têm a função de adaptar o currículo, cuidar das atividades e das avaliações acadêmicas ao ritmo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, atendendo-os no contraturno.

A escola possui um amplo espaço físico. Esse espaço tem dois pavimentos, um bloco em anexo e um porão. No primeiro pavimento, localizam-se: secretaria, sala de mecanografia, sala da direção, sala de professores, sala de planejamentos, dois laboratórios pedagógicos, sala de pedagogas, sala de som, coordenação, refeitório, cozinha, depósito de material pedagógico, banheiro de funcionários e quatro salas de aula. A seguir, ilustramos detalhes internos dos laboratórios pedagógicos 2 e 3:



Foto 1: Detalhe do laboratório pedagógico 3



Foto 2: Detalhe do laboratório pedagógico 2



Foto 3: Detalhe do laboratório pedagógico 2



Foto 4: Detalhe do laboratório pedagógico 2

A escola possui duas quadras cobertas, uma em tamanho oficial, que é utilizada pelos alunos do 6º ao 9º ano, e uma menor, usada pelas turmas de 1º ao 5º ano. (Fotos 5 e 6).



Foto 5: Quadra utilizada pelos alunos do 1º ao 5º ano



Foto 6: Quadra utilizada pelos alunos do 6º ao 9º ano

No segundo pavimento: seis salas de aula do ensino fundamental, a sala de ciências do 6º ao 9º ano, dois banheiros para os alunos, uma sala de coordenação, sala do Projeto Integral, um laboratório pedagógico. No anexo: biblioteca, sala de aula de Inglês, lanchonete, auditório/sala de vídeo. No porão/subsolo: área de serviços gerais, salas de aula de Artes, Educação Física e sala do Projeto Tempo Integral (Fotos 7 e 8).



Foto 7: Hall de entrada do bloco de salas de aula



Foto 8: Refeitório

Devido à proximidade com a Universidade Federal, o estabelecimento de ensino atrai muitos estudantes de licenciatura que buscam estágios supervisionados nessa escola.



## 4.4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA ESCOLA

A escola tem, em seu quadro discente, um total de 78 alunos com necessidades educacionais especiais: 72 no diurno e 6 no noturno. No quadro a seguir apresentamos o quantitativo relacionado com o ano e com o tipo de deficiência.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS		ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO														TOTAL		ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO/EJA								TOTAL							
		SÉRIE/ANO														TOTAL		1º SEGMENTO				2º SEGMENTO				TOTAL							
		1º ANO		1ª SÉRIE/ 2º ANO		2ª SÉRIE/ 3º ANO		3ª SÉRIE/ 4º ANO		4ª SÉRIE/ 5º ANO		5ª SÉRIE/ 6º ANO		6ª SÉRIE/ 7º ANO		7ª SÉRIE/ 8º ANO		8ª SÉRIE/ 9º ANO		TOTAL		INICIAL		INTERM		CONCL		SUBTOTAL		TOTAL			
		M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	INICIAL		INTERM		CONCL		SUBTOTAL		TOTAL			
CEGUEIRA		-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	
BAIXA VISAO		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	
SURDEZ SEVERA OU PROFUNDA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
SURDEZ LEVE OU MODERADA		-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	
SURDOCEGUEIRA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
FÍSICA		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
MENTAL		-	-	1	-	4	-	1	1	1	1	-	-	2	-	2	-	3	7	9	16	-	-	-	1	1	2	2	1	5	6	22	
AUTISMO		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01		
SÍNDROME DE DOWN		-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	3	2	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05		
MÚLTIPLA		-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	4	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05		
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO		-	-	-	-	3	3	-	7	7	-	3	-	7	-	3	1	4	1	2	1	39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	
<b>TOTAL GERAL</b>		-	-	2	-	9	4	1	1	0	8	1	3	3	8	3	4	6	5	5	4	3	72	-	-	1	1	2	2	1	5	6	78

Quadro 1: Alunos com deficiência matriculados na escola  
Fonte: Secretaria da Escola

## 4.5 A TURMA DO 6º ANO

A turma era composta por 34 alunos, 23 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades variando de 11 a 14 anos. Os meninos, por serem maioria, eram mais agitados, mais falantes e apresentavam alguma resistência e rebeldia em relação às atividades e aos professores. Eles tinham dificuldade de permanecer sentados e dar atenção à aula e mantinham uma relação conflituosa entre si.

Também presenciamos a turma ser repreendida por:

- a) pichações no banheiro feitas por alguns garotos da turma;
- b) faltosos no projeto Tempo Integral;
- c) furtos de dinheiro e objetos entre os alunos.

Alguns alunos demonstravam um carinho especial pelos colegas com deficiência. Geralmente esses, eram os voluntários para auxiliá-los em sala; alguns outros expressavam intolerância (reclamavam quando Murilo pedia para os professores repetirem algo que estava no quadro, por exemplo); e havia também um grupo indiferente (que simplesmente não se aproximava dos alunos com NEEs).

### 4.5.1 O aluno Leonel

Leonel, no início da pesquisa, era um garoto de 13 anos, completando 14 anos durante nossas observações. Tem síndrome de Down<sup>6</sup> e estudava na escola observada desde o 1º ano. Começou a frequentar a APAE em 2007, com atendimentos de musicoterapia e fonoaudiologia. Em 2008, passou a fazer atendimento pedagógico, informática e esportes. Gostava muito de frequentar a APAE.

---

<sup>6</sup> Síndrome de Down é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo 21 extra total ou parcialmente. A síndrome é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal e geralmente está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico.

Os pais trabalhavam de forma autônoma e Leonel ia à escola por meio de transporte escolar, visto que morava em um bairro longe da escola. Nas horas livres, ele gostava de ir à praia, de participar de churrascos e de ir ao *shopping*. Tem uma irmã mais velha de 18 anos, relacionava-se bem em casa, porém, segundo a mãe, ele é genioso. Ela relatou também que ele é um jovem muito sociável, que gosta de abordar as pessoas na rua para conversar.

Leonel iniciou sua escolarização em uma creche particular, aos dois anos, e permaneceu lá até os seis anos. A princípio, ficava por meio período, depois passou a ficar o dia todo na creche. Ainda na creche, começou a ser alfabetizado, e escreveu aos cinco anos, depois estudou em uma escola particular durante um ano e, por dificuldade financeira, a mãe teve que tirá-lo da escola. Chegou à Escola Azul por indicação de uma amiga da mãe, professora da escola, que ajudou a viabilizar a vaga.

A mãe disse que, por problemas pessoais, vinha se afastando da escola. Não estava participando das reuniões e não tinha conhecimento sobre alguns fatos, por exemplo, de ele não ter uma estagiária o acompanhando como nos anos anteriores.

#### **4.5.2 O aluno Murilo**

Murilo nasceu aos nove meses, após uma boa gestação. Segundo os médicos, teve má formação genética e, por isso, nasceu estrábico. Os pais enfrentaram uma rotina de busca de diagnóstico e tratamento desde seu início de vida. Ele começou a estudar aos dois anos no jardim. Já foi para a escola usando óculos. Atualmente seu quadro clínico é estável e não há indícios de evolução para a cegueira completa. É um quadro de baixa visão. A utilização de materiais ampliados, computador com teclado adaptado, luneta e lupa satisfazem suas necessidades educacionais.

No momento da pesquisa Murilo estava com dez anos. Estudava na escola desde o 3º ano. Antes, ele estudava em uma escola também municipal próxima de sua residência, porém não recebia atendimento especializado. Relatou que não gostava

de sua escola anterior, que era perseguido pelos colegas, que sofria violência, que era xingado, agredido e que jogavam seus materiais escolares no corredor.

Frequentava a escola levado pelo pai, de motocicleta. Morava em um bairro distante. Nas horas livres, gostava muito de assistir à televisão, dando preferência aos desenhos animados. Também valorizava muito a brincadeira com as amigas que moravam próximo à sua casa. Relacionava-se bem com os dois irmãos menores. Possuía um computador adaptado com tela grande e teclado com letras maiores, que era utilizado principalmente para jogar.

## 5 CONHECENDO O COTIDIANO ESCOLAR EM COMPANHIA DE LEONEL E MURILO

### 5.1 LEONEL E MURILO NA SALA DE AULA

Na Escola Azul, Leonel não escrevia e não demonstrava ser alfabetizado. Observamos que ele fazia sinais gráficos, que não ganhavam a forma característica das letras, não se configurando na formação de palavras. Eram traços que representavam para ele a ideia da escrita das palavras, mas que não tinham sentido. Considerava, inclusive, as margens do caderno. No início dos parágrafos, fazia uma “letra” maiúscula, copiava gráficos ou quadros. Segundo a mãe de Leonel, na APAE, ele escrevia normalmente em letras bastão. O atendimento pedagógico da APAE ocorria com um professor para atender a cerca de seis a sete crianças em uma mesa.

Leonel era um aluno que não conhecia os professores pelos nomes, não os relacionava com a disciplina e não diferenciava seus cadernos por disciplina. Nunca observamos que lhe foi solicitado fazer dever de casa e, todas as vezes que os alunos precisavam mostrar seus cadernos com tarefas, ele não o fazia. Foi lamentável perceber que Leonel demonstrava interesse pelas atividades da escola, inclusive em casa, segundo a mãe (entrevista: Apêndice D), Leonel pegava os livros e materiais da escola e dizia estar fazendo o dever de casa.

Os professores não tinham informações sobre o nível de conhecimento de Leonel no princípio do ano letivo. Presenciamos alguns surpreendidos por descobrir que ele era capaz de copiar, de reconhecer números e responder às questões verbalmente. Alguns professores passaram a adaptar atividades e três deles forneceram livros de 2º ano de suas disciplinas. Ele demonstrava já dominar alguns dos conteúdos, no entanto os professores o mantinham com tais livros.

Muitos dos professores propuseram atividades de pintura das ilustrações presentes nos livros após os exercícios. A maioria das atividades tinha apenas a função de ocupá-lo, sem sistematização/continuidade de seu desenvolvimento. Afinal: quem

pinta, rabisca, cola ou recorta permanece sentado e ocupado. A escola inclusiva, na qual o aluno não tenha aprendizagem, tem a função de disciplinar e controlar corpos? O aluno Leonel não estava na escola para aprender, mas para desfrutar da companhia de quem aprende, normalizando-se?

Com o passar das aulas e com a percepção de que ele realizava bem as atividades, principalmente se acompanhadas de uma explicação verbal, a professora de Matemática passou a planejar atividades adequadas ao nível de conhecimento dele e isso resultou numa experiência de sucesso, marcada por sua frequência mais constante nessa aula, tendo em vista, que as outras aulas frequentava esporadicamente, pois, durante esse tempo, ele ficava circulando por outros espaços da escola. Ocorria que Leonel escolhia as aulas das quais desejava participar, e, aparentemente, eram as aulas cujos professores lhe dedicavam atenção.

Não havia também preocupação com sua avaliação. No primeiro bimestre, ele fez provas de três disciplinas junto com a turma, limitando-se, porém, a preencher as provas com os sinais gráficos que lhe eram peculiares, assim como fazia com qualquer folha de exercícios, sempre se preocupando em pôr a data corretamente.

Em frente a essa situação, perguntamo-nos: que sentido/significado tinha para Leonel realizar a prova como todos os colegas, se ele não sabia ler nem escrever? A nossa maneira de ver, é uma forma de ele ter a sensação de se colocar dentro da norma, viver a experiência comum a seus colegas no ambiente escolar. Nesse caso, pensamos que seria mais adequada a realização de adaptações curriculares e a organização de um plano de ensino individualizado, dentre outras alternativas orientadas de forma a atender às suas reais necessidades educacionais (MITLER, 2003; AINSCOW, 1997).

Aqui, o que está em jogo não é somente a questão da prova, mas também a condição em que Leonel se encontrava na escola. Na ausência de qualquer tipo de proposta pedagógica direcionada à sua condição peculiar, Leonel deixava as salas de aula e circulava livremente pelos corredores e pátio da escola nos horários de aula. Essa situação ocorria com certa naturalidade e era lugar comum a indiferença dos profissionais da escola, inclusive, da equipe de apoio em Educação Especial.

Essa atitude de indiferença dos profissionais da escola com o caso de Leonel parece estar circunscrita no imaginário coletivo e na história das pessoas com deficiência intelectual, na qual o problema da não aprendizagem parece estar alicerçado no preconceito, preconizado no modelo médico da deficiência, no qual o indivíduo com deficiência é considerado “doente” e, portanto, precisa ser curado, reabilitado e preparado, para só, então, adentrar e se relacionar nos espaços sociais comuns. Portanto, muito mais um problema atitudinal que procedimental.

Parece-nos que ainda prevalece na escola, na pessoa de seus profissionais, em relação especificamente a Leonel (não é o caso de Murilo, aluno com baixa visão), o modelo da integração. Modelo em que o aluno é que deve se adaptar à sociedade como ela se encontra, em um processo unilateral. Assim, vai depender dele e de seus familiares os esforços de adaptação ao meio social, enquanto a sociedade, de braços cruzados, assiste (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 1997). É essa concepção que a inclusão busca superar..

Mas é preciso salientar que Vygotsky (1991) e Leontiev (1991) e, mais recentemente, na educação, autores como Jesus (2002), Mendes (2005), Victor (2000) e, na Educação Física, Chicon (2005, 2004), Cruz (2008), dentre outros, demonstraram em seus estudos que, “[...] ao colocar [pessoas com deficiência] em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso” (LEONTIEV, 1991, p. 59).

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam rever seus conceitos e ressignificar suas atitudes e ações, buscando caminhos alternativos e recursos especiais para consumir em ato as potencialidades presentes em todo ser humano, tenha ele necessidades educacionais especiais ou não.

Por outro lado, o que levava os professores a entregar as provas para Leonel realizar, uma vez que ele não acompanhava o conteúdo curricular proposto para às turmas de 6º ano e não havia adaptações curriculares orientadas para atender às suas necessidades educacionais no estágio de aprendizagem em que se encontrava? O que pensavam os professores nesse momento? A falta de proposta

para ele, provavelmente, era o que motivava tal ação que, a nosso ver, era apenas ocupacional, sem nenhuma intencionalidade.

A concepção de avaliação da escola/dos professores também pode ter influenciado essas práticas. A aprendizagem/desenvolvimento de Leonel precisava ser comparada/do com ele mesmo e não com o progresso dos demais alunos da turma. Entendemos que, em uma proposta de educação inclusiva, a avaliação deve estar a favor do progresso do próprio aluno, baseada nos avanços dele e nunca em critérios comparativos.

Sendo assim, Leonel era um aluno que não criava grandes “transtornos” aos professores nem à escola dentro de sala de aula, no que se refere aos comportamentos sociais. Comportava-se de modo aceitável e não prejudicava ninguém, somente a ele próprio. Dormia em algumas aulas e em outras estava ausente, por isso era tão cômodo para os professores tê-lo como aluno.

Lembramo-nos da fala dos professores na reunião de apresentação do projeto, quando nos diziam: “Não temos problemas nenhum com Leonel. Ele é ótimo”. Ficamos pensando sobre como deveriam ser suas práticas pedagógicas, pois a deficiência intelectual tem sido o grande desafio do movimento de inclusão desses alunos na escola. Dessa forma, concordamos com a seguinte constatação feita por Chicon (2005, p. 434):

[...] Nesse sentido, parece que as escolas atendem à legislação, cumprem sua obrigação legal, realizam a matrícula, mas não cumprem o seu dever moral e ético de buscar os meios de educar a TODAS as crianças. Nesse aspecto, acreditamos que os profissionais da educação (ministro, secretários de Educação, diretores, pedagogos, professores e funcionários) têm uma grande parcela de responsabilidade na mudança desse processo.

Durante a entrevista com a mãe de Leonel, perguntamos a ela sobre o que ele falava sobre escola em casa, sobre suas referências e seu gosto pela escola. Ela nos disse:

Fala, ele gosta. Ele só não fala muito da sala de aula, ele não fala do ambiente da escola, o que acontece nas salas... eu pergunto o nome de professor, ele nunca sabe os nomes dos professores, até que agora eu entendo porque é um monte, antes era só uma professora, mas teve um ano que ele passou o ano inteiro e não me falou o



nome da professora, mas aí a E. me falou que era porque ele não gostava muito dela.

Enfim, se tivéssemos que analisar as práticas pedagógicas, os caminhos alternativos que eram significativos para a aprendizagem de Leonel, teríamos como exceção apenas o esforço de uma professora. A maioria do material de análise estaria focada muito sobre o não fazer da escola perante a inclusão desse aluno com deficiência intelectual.

Nesse sentido, Carmo, ao prefaciando o livro de Cruz (2008, p. 10) pontua:

A tendência contrária à escolarização das crianças deficientes afirma que, devido ao caráter seletivo e excludente da escola regular, a escolarização do deficiente mental é quase impossível nesse espaço institucional, devendo por essa razão, continuar sendo assistido pela Escola Especial.

Esse desacordo nada mais é do que a explicitação clara da incompatibilidade entre a função que a sociedade atribui à escola e os objetivos da inclusão escolar expressos nas políticas públicas. Essa incompatibilidade é fruto de um sistema social que, contraditoriamente, advoga a inclusão de indivíduos que ele mesmo excluiu. Ironicamente, a mesma sociedade que gera a exclusão, pretende, também, fazer a inclusão sem alterar radicalmente suas concepções de homem, mundo e sociedade.

Situação oposta a de Leonel encontramos no que diz respeito à inclusão do aluno com baixa visão. No caso de Murilo, em sala, sentava-se sempre à frente, o mais próximo possível do quadro. A maioria dos professores apresentava uma preocupação especial com seu aprendizado e acompanhamento das aulas, mas não, necessariamente, eram carinhosos, porém sempre respeitosos. Esporadicamente, os professores solicitavam alguém para se sentar ao lado de Murilo e auxiliá-lo, mas, como os voluntários eram poucos, os professores apontavam alguém que nunca se negava a ajudá-lo.

Ele era advertido firmemente pelos professores ao fazer algo inapropriado ou ao ficar disperso e alheio à aula. Os professores sempre lhe perguntavam se ele estava acompanhando e, se não estivesse, não se importavam em repetir algo já dito. Murilo considerava-se digno de ajuda e solidariedade dos colegas. Sempre dizia a todos que precisava de ajuda, por isso, quando necessário, pedia auxílio a alguém sentado próximo a ele.

A professora especialista acreditava que ele também podia ter algum déficit cognitivo, pois demorava a compreender alguns conteúdos. Porém, ela não se esforçava em explicar várias vezes e de diferentes formas até que ele entendesse. Murilo apresentava dispersão durante momentos de aula e chegou a dizer-nos que aquilo que não aprendia na sala sempre tinha uma segunda chance aprendendo com a professora especialista. Esta, em alguns momentos de aula, retirava-o de sala para fazer atendimento durante as aulas, quando isso se fazia necessário, mas sempre numa relação de parceria com os professores, realizando, inclusive, planejamento junto com eles.

Murilo gostava de demonstrar aos professores que havia realizado as tarefas de casa, assim como mostrar que sabia os conteúdos. Sempre que recebia o visto no caderno, os professores o faziam em letra pequena, e ele sempre perguntava se haviam realmente verificado.

Em entrevista, revelou-nos que sua disciplina preferida era Matemática, e a professora dessa matéria também era sua predileta juntamente com a professora especialista. Disse que elas duas se preocupavam muito com ele e em ensiná-lo.

Parece que, no caso de Murilo, presenciamos uma ação inclusiva de fato acontecendo na escola, recebendo um atendimento educacional que corresponde às suas reais necessidades educacionais especiais, com apoios pedagógicos, recursos especiais, acolhimento e presença de proposta pedagógica. Essa situação somente não se confirma no espaço/tempo das aulas de Educação Física que discutiremos mais aprofundadamente adiante.

## 5.2 MURILO E LEONEL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Durante o período de observação, Leonel não frequentou o atendimento educacional especializado. Ao investigarmos o motivo com a professora responsável pelo atendimento, ela nos relatou que a mãe não tinha possibilidade de levá-lo à escola no contraturno. Quando da entrevista com a mãe de Leonel, ela nos disse nunca ter

sido comunicada sobre a possibilidade de Leonel ir à escola para atendimento além da sala de aula. Entendemos que o atendimento especializado em contraturno é um direito, poderia ter sido uma possibilidade para Leonel aprender.

Observamos, porém, que Leonel teve o acompanhamento de uma estagiária por um curto período (de 9-3-2009 a 3-4-2009), pois outra estagiária teve necessidade de transferir-se para o turno matutino e a estagiária que o acompanhava precisou ser remanejada para atender a outra criança (mais dependente fisicamente) no turno da tarde.

Percebemos também que ele não gostava de ser cobrado pela estagiária de ter as atividades diferenciadas do restante da turma. Só queria utilizar os livros, se todos estivessem utilizando, se todos estivessem copiando. Não queria fazer outra atividade proposta, negava-se e imitava os colegas.

Em muitos dias, verificamos que era a estagiária quem decidia o quê, como e onde ensiná-lo. Levava-o para a biblioteca, para sala de apoio pedagógico. Não parecia existir planejamento sistematizado nesse atendimento. Após suas decisões, ela apenas avisava aos professores. Quando de sua saída, Leonel disse não sentir saudades e também nos disse que não queria outra estagiária.

Já com relação à Murilo, o atendimento especializado em laboratório pedagógico era oferecido no contraturno, em três dias na semana. Para isso, participava do Projeto Tempo Integral, fazendo as refeições, nesses dias, na escola. Sua rotina na escola, nos dias em que chegava pela manhã para o contraturno, era: lanche, realizar tarefas e deveres de casa, tirar as dúvidas de aula com a professora especialista e almoçar. Entre o almoço e a aula da tarde, tinha um intervalo para lazer ou descanso. Geralmente, ele se deitava um pouco e depois desenhava. Ele disse gostar de ficar o dia inteiro na escola nos dias do contraturno e seu espaço preferido da escola era o laboratório pedagógico.

Notamos que, no caso de Murilo, a escola se articulava para promover sua aprendizagem, planejava, fazia ampliações prévias dos materiais didáticos a serem utilizados na aula, assim como nas provas, promovia o atendimento no contraturno, entre outras ações, o que, conseqüentemente, favorecia a esse aluno experiências

de sucesso, conforme apreciamos no primeiro semestre, cujo bom desempenho acadêmico ocorreu na maioria das disciplinas. Ele tirava notas altas e demonstrava bastante motivação e autoestima elevada. Recebia as provas e as beijava, cantava, dançava em sala, demonstrando alegria e entusiasmo com o aprendizado.

Ressaltamos que o AEE para Murilo cumpria exatamente a função proposta para esse serviço na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP) que é:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007).

Murilo tinha a seu dispor programas de enriquecimento curricular (Projeto Tempo Integral) e tecnologia assistiva, sempre articulados à proposta pedagógica do ensino comum. Essas ações promoviam a participação e o sucesso acadêmico desse aluno.

O AEE, para Murilo e Leonel, tinha diferentes professoras especialistas, ou seja, a professora que deveria atender a Leonel tinha formação em deficiência intelectual e a que realizava o atendimento de Murilo, em deficiência visual. No caso de Murilo, o AEE era um serviço que impactava muito positivamente em sua formação e isso nos foi dito por ele próprio e pelo pai em entrevista: “O desenvolvimento dele é muito grande, o andamento é muito bom, acompanhamento cem por cento, só tem a parabenizar”.

Essas evidências demonstram que a escola desencadeava movimentos em direção ao atendimento educacional de Murilo, buscando satisfazer suas reais necessidades educacionais. Nesse caso em específico, a escola se mobilizava para atender às suas necessidades, desencadeando um processo bilateral que exigia tanto dele quanto dela um esforço de adaptações e ajustes, que vai ao encontro dos princípios de inclusão.

No caso de Leonel, o AEE era simplesmente uma opção descartável. Esse serviço deveria ser o disparador de ações colaborativas efetivas para a inclusão desse aluno. Em nosso entendimento, o AEE deveria ser o principal meio para que a escola não funcionasse como um “espaço qualquer” para esse aluno.

### 5.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO NA ESCOLA AZUL: O QUE DIZEM MURILO E LEONEL SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de Educação Física, em linhas gerais, podem ser descritas da seguinte forma: ocorriam três vezes por semana, com duração de 50 minutos. Conforme um acordo feito entre professora e alunos no princípio do ano, uma das aulas na semana era aberta à escolha dos alunos quanto ao tipo de atividade que gostariam de realizar. O futebol para os meninos e voleibol para as meninas era a opção predominante.

Para o início de cada aula, os alunos dirigiam-se à quadra ao encontro da professora. O conteúdo desenvolvido no período observado era mesclado entre diferentes esportes (atletismo, futebol, vôleibol, handebol), que eram apresentados aos alunos de forma assistemática, ora promovendo uma vivência prática do voleibol, ora do futebol, do atletismo, retornando ao voleibol, sem que houvesse uma preocupação com a sistematização e progressão na transmissão do conhecimento relativo a uma dessas modalidades esportivas.

O material didático utilizado foi apenas bolas das diversas modalidades esportivas. A rotina era a vivência prática do jogo em si das modalidades esportivas citadas. Era comum observar alguns alunos não participando das aulas, dentre eles, Leonel e Murilo.

Especificamente no caso de Leonel e Murilo, a professora disponibilizava uma bola de basquetebol para eles e os orientava a realizar arremessos na cesta localizada ao lado da quadra. Leonel se mantinha nessa atividade durante o maior tempo da aula. Murilo pouco se envolvia, às vezes procurava se juntar ao grupo de meninas

que brincavam de voleibol fora da quadra ou dirigia-se à sala de atendimento educacional especializado.

Diferentemente de Leonel, que se matinha na aula, apesar das circunstâncias, Murilo encontrava uma justificativa para ausentar-se, buscava uma alternativa no meio para deixar a aula. Muitas vezes utilizava a necessidade de atendimento educacional especializado como fuga da aula de Educação Física e era facilmente dispensado.

Em alguns dias, mesmo estando na escola, Murilo não participou da aula de Educação Física. Ele simplesmente avisava à professora que iria para a sala de atendimento especializado estudar para testes ou fazer deveres e tinha a permissão dela para se ausentar. Percebemos aqui a falta de importância dada à Educação Física por Murilo e pela própria professora, como se esse componente curricular não fosse relevante para a formação educacional do aluno.

Nossa hipótese aqui é que, devido ao tipo de deficiência, Leonel não conseguia estabelecer uma postura crítica em relação à situação imposta, ou o gosto pela bola de basquete (modalidade por ele praticada na APAE), trazia grande satisfação pessoal se compararmos aos outros espaços-tempos da escola, além disso, era também um espaço sem cobranças de resultados. Por outro lado, Murilo percebia a falta de sentido/significado em manter-se durante 50 minutos, muitas vezes sozinho, executando algo que não o beneficiava e nem mesmo trazia divertimento.

Nessa organização, não havia interação de Leonel com os outros colegas da turma, nem mesmo de Leonel com Murilo. No caso de Murilo, por sua iniciativa de se juntar, às vezes, ao grupo de meninas, ocorria interação. Com base em Vygotsky (1991), acreditamos que tal ausência de interações sociais nas aulas prejudica o aprendizado da criança, pois a interação entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, pois ela busca transformar a realidade de cada sujeito, mediante um sistema de trocas.

No caso dos alunos sem deficiência, na escola observada, mesmo com a ausência de sistematização dos conteúdos, eles tinham a possibilidade de aprender entre si, pelas trocas de experiências (observamos, em algumas aulas, alunos que

ensinavam aos colegas passos de dança e gestos esportivos); já no caso dos alunos com deficiência, uma barreira atitudinal da professora impedia essa possibilidade.

A aula de Educação Física era um espaço de não valorização das relações sociais para Leonel. Ocorria o mesmo em sala de aula, no recreio e em diversos espaços e tempos da escola. Podemos constatar esse fato observando a seguinte cena:

“Leonel encontrava-se arremessando a bola de basquete, um colega começa a brincar com Leonel, a professora interrompe dizendo: ‘Essa bola é só dele’ e ele prossegue brincando sozinho” (CADERNO DE CAMPO, 2009). Perguntamos: em frente a essa situação, como os colegas podem reconhecer e valorizar Leonel como amigo?

Com Murilo, situação parecida pode ser destacada: Murilo recebe uma bola de basquete para ficar arremessando sozinho enquanto os demais participam da aula. A fala da professora é: “Aqui está sua bola Murilo, pra você não se machucar” (CADERNO DE CAMPO, 2009, p. 17). A professora, ao segregá-lo e protegê-lo, deixa de encorajá-lo a integrar o grupo e de incentivar o grupo a percebê-lo, a ajudá-lo e a respeitá-lo, pois, segundo Carvalho (2006, p. 58),

[...] as barreiras a aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar dos alunos e se manifestam em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfretamento e superação.

As chamadas barreiras atitudinais são um grande empecilho, entre outros, para a concretização do projeto de inclusão educacional (CARVALHO, 2006). Situações em que professores têm atitudes desfavoráveis revelam a falta de conscientização/preparo da sociedade de forma geral. Os estudos de Palla e Mauerberg-deCastro (2004) tratam de alguns elementos que desencadeiam a construção de atitudes desfavoráveis, também por parte de professores de Educação Física, em espaço educacional inclusivo.

Carvalho (2006, p. 58), lembra ainda que:

[...] as dificuldades se transformam em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-las. Neste caso formam-se as barreiras, os entraves, alguns se tornando crônicos e de mais difícil superação. Penso que – na

sociedade em geral, e nas comunidades escolares, em particular – as mais significativas são as barreiras atitudinais.

As barreiras atitudinais são consequência do modelo médico da deficiência que leva as pessoas a não distinguirem deficiência de doença. É sabido que algumas doenças podem gerar deficiências, no entanto, estas são o resultado das doenças e não a doença em si. “Não é a distinção física ou sensorial que determina a humanização ou desumanização do homem. Suas limitações ou ilimitações são determinadas social e historicamente” (BIANCHETTI; FREIRE, 2004, p. 66).

As barreiras atitudinais podem ser caracterizadas pela visão da deficiência como déficit, incapacidade ou desvantagem, o que leva a atitudes negativas em relação à inclusão, tendo como princípio ideias e conceitos equivocados quanto às pessoas com deficiências.

Dentre os vários entraves para a inclusão descritas na literatura (SASSAKI, 1999), as barreiras atitudinais constituem as de maior complexidade de combate, isso porque exigem mudança de comportamentos baseados em preconceitos. Nelas, estão arraigados sentimentos de intolerância e até de repugnância à diferença.

A escola inclusiva tem um papel fundamental na luta contra os preconceitos. Deve, também, fomentar a discussão sobre a mudança de atitudes e buscar transpor as barreiras atitudinais. Cabe à escola atender à diversidade, melhorando a qualidade de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a socialização e o respeito às diferenças, encarando essas ações como forma de enriquecimento do processo educativo (BRASIL, 2007).

É preciso perceber que as barreiras atitudinais, segundo Amaral (2002), podem estar baseadas em preconceitos, atitudes, estereótipos e estigma. Pensamos que tais barreiras podem até mesmo fomentar a origem deles, pois podem se concretizar tanto no discurso quanto em ações ou omissões.

Percebemos que as aulas de Educação Física vivenciadas por Leonel, mesmo que sem a interação dos colegas, apenas dele com ele mesmo, não ocorriam dessa forma por uma opção dele, não se configurava como um quadro de autoexclusão, mas sim pelas condições colocadas pela conduta da professora de afastá-lo do



grupo e do espaço da aula. Trazendo Leontiev (1991, p. 59) para esse diálogo, ele nos diria:

Estas crianças [com deficiência] têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento?

A Educação Física era a aula preferida de Leonel. Ele sempre a aguardava ansiosamente, mas nunca iniciava a aula junto com a turma. Normalmente ele esperava a professora dar as coordenadas para a turma e depois pegar uma bola de basquete para ele. Sempre que chegávamos à escola, Leonel nos abordava para cumprimentos. Perguntávamos: “Hoje tem aula de quê?”. Ele respondia: “Educação Física!”, mesmo que não fosse dia dessa aula. Estávamos instigada a saber: o que essa aula oferecia a mais? O que a diferenciava das demais?

Ao ser indagado sobre qual a sua aula preferida, Leonel respondia “A aula de Educação Física”. Essa resposta de Leonel nos leva a refletir sobre se realmente era a aula de Educação Física a sua preferida ou se era, na verdade, esse espaço-tempo chamado de Educação Física em que ele obtinha a possibilidade de liberdade, de obter um objeto para diversão e satisfação pessoal: a bola. Ele realizava a atividade pelo simples prazer de repetir o gesto, como em um jogo de exercício,<sup>7</sup> uma vez que não interagia com os colegas e nem recebia orientação didático-pedagógica da professora. Observando esse aluno nos espaços de sala de aula, vimos que esses momentos de brincar/divertir não se evidenciavam. Talvez isso fosse um fator diferencial para Leonel mencionar esse gostar do que seria para ele a aula de Educação Física.

Em relação a Murilo, quando indagamos pela primeira vez, informalmente, sobre o gosto pelas aulas de Educação Física, ele respondeu: “Não gosto de futebol, sempre erro, porque não vejo a bola de longe. A bola machuca que é pesada, a de vôlei é leve e basquete eu consigo jogar sozinho”.

---

<sup>7</sup> Os jogos de exercício abrangem a repetição de sequências já determinadas de ações e manipulações por mero prazer vindo da habilidade de atividades motoras. Sua finalidade é o próprio prazer funcional (DAVIS; OLIVEIRA, 2003).

Murilo dizia gostar das aulas de Educação Física. Apesar das muitas faltas, sempre pedia para ir ao laboratório pedagógico durante essa aula e beneficiava-se pouco das aulas de Educação Física. Em outras disciplinas curriculares, Murilo apresentava bom desempenho acadêmico, graças às estratégias pedagógicas implementadas pela escola para atender às suas peculiaridades, tais como: ampliação de materiais didáticos, posicionamento do aluno à frente na sala de aula, planejamento conjunto entre o professor especialista e os professores das disciplinas, entre outras. No caso específico da Educação Física, o planejamento em conjunto com a professora especialista não ocorria, provavelmente, em razão de a professora não apresentar dificuldade no trato didático-pedagógico com os alunos com deficiência.

Trata-se de uma forma de dispensa oculta, já que formalmente os alunos estavam “participando” da aula, pois tal aluno não recebia falta no diário de classe e não foi reprovado na disciplina apesar das muitas ausências. Entendemos que a Educação Física é um direito; não é uma opção descartável. Como é um direito, nenhum aluno pode ser dispensado. Cruz (2008, p. 33) nos auxilia na explicitação desse pensamento:

Na escola, a reunião de competências particulares de cada disciplina fortalece a coerência interna de seu projeto pedagógico e, conseqüentemente, sua repercussão social. Deste modo, para garantir que o conjunto das disciplinas escolares inseridas em um projeto coletivo caminhe na mesma direção – ainda que usando diferentes maneiras de caminhar – é fundamental que cada uma reconheça suas próprias peculiaridades. Essas peculiaridades dizem respeito a cada disciplina escolar fazer aquilo que, se não fizer, nenhuma outra fará, ou seja, promover a aprendizagem de conteúdos específicos que reunidos irão corroborar a função social e os objetivos da escola.

Rodrigues (2000, p. 9) caracteriza o episódio de “dispensa” das aulas como uma prática segregacionista em Educação Física:

A ‘dispensa’ das aulas é bem a expressão da dificuldade real que os professores de Educação Física têm de criar alternativas positivas e motivadoras para alunos com dificuldades. A dispensa surge, por regra sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e [...] freqüentemente com algum alívio do professor que se sente pouco capaz face aos seus recursos e à informação e formação que dispõe de dar resposta ao caso. Caberia aqui lembrar que quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em

Língua Portuguesa a solução passa freqüentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem e por muitas dificuldades que evidencie não pode ser dispensado desta disciplina; pode, no entanto, se evidenciar dificuldades em Educação Física ser dispensado. Isto é, sem dúvida, menosprezo pela Educação Física.

No contexto observado, quando os alunos com NEEs estavam ausentes da aula de Educação Física, mesmo estando na escola (geralmente os colegas de classe davam essa informação no início da aula, no momento da chamada), a professora não investigava o motivo de não estarem em sua aula. Provavelmente considerava natural que não estivessem ou se sentia aliviada por não estarem.

As palavras de Santin (1998, p. 37) estão em consonância com as ideias de Rodrigues, como podemos comprovar com a seguinte provocação:

É interessante observar que a Educação Física é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram exatamente que esses dispensados são os que mais necessitam da atenção do educador. Mas, como, para alguns, Educação Física é sinônimo de determinado perfil físico, de desempenhos atléticos, parece ser norma a dispensa [...]. Note-se, ainda, que em nenhum curso alguém é dispensado de história, de gramática ou de línguas, porque tem problemas de aprendizagem. Não há dispensa. A Educação Física deve ser indispensável.

Também os PCNs (2002, p. 29) preconizam que a Educação Física deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando ao seu aprimoramento como seres humanos, assinalando que “[...] os alunos [com] necessidades [educacionais] especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física”.

Outros sujeitos do contexto de observação nos deram alguns indícios da falta de reconhecimento do valor da aula de Educação Física. Podemos ilustrar tal situação citando certo dia em que Leonel estava apenas observando a aula de Educação Física e a estagiária que o acompanhava foi até a quadra para entregar-lhe um bilhete. Ao perceber que Leonel estava na aula, porém sem participação significativa, a estagiária comenta: “Coitado, Leonel não faz nada na aula de Educação Física” (CADERNO DE CAMPO, 2009, p. 20).

Em outro dia, Leonel passou a tarde inteira esperando pela aula de Educação Física, porém o condutor do transporte escolar chegou à escola no momento inicial da aula e retirou Leonel com permissão da professora para levá-lo embora. Vale ressaltar que, quando isso acontece com uma aula de “sala de aula”, o motorista aguarda.

Parece que todos percebiam a falta de proposta na aula, e até naturalizaram esse fato, porém nada foi feito para modificar esse quadro. Esse “não fazer nada”, a partir da discussão feita por Duarte (2007), pode ser apontado como um elemento essencial para a não concretização do movimento de educação inclusiva, já que a escola, numa perspectiva sócio-histórica, é mediadora entre as atividades cotidianas e as atividades não cotidianas.

Esse panorama nos remeteu aos estudos de Machado et al. (2009) sobre o desinvestimento do professor de Educação Física em relação à sua função pedagógica, para melhor compreender a postura da professora em apreço. Esses autores buscaram, nessa ocasião, por meio de pesquisa de campo etnográfica, compreender o que levava os professores dessa disciplina escolar a resumir sua ação profissional a apenas observar seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou então aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol). Em alguns contextos, esses professores são conhecidos como “professores bola” e, em outros, como “professores rola-bola”.

Nessa investida, tais pesquisadores indicaram fatores possivelmente ligados ao fenômeno do desinvestimento pedagógico que puderam ser identificados pelo trabalho de campo. Entre os fatores que concorrem para o desinvestimento, os autores apontam a cultura escolar e a cultura escolar de Educação Física presentes nas nossas escolas. Segundo eles, um de seus traços é o de que a Educação Física é entendida mais como uma atividade (com fins sociabilizadores) do que uma disciplina responsável por um conhecimento relevante para os alunos.

Ainda na análise dos autores citados, essa visão predomina no conjunto de sujeitos que compõem o contexto escolar, tendo como consequência uma determinada expectativa em relação à ação dos professores de Educação Física. Assim, os

responsáveis pedagógicos da escola são menos exigentes com a Educação Física do que com outras disciplinas e dirigem à Educação Física exigências diferentes das direcionadas às outras disciplinas. Esse não reconhecimento pedagógico da Educação Física pode levar professores a uma atitude de acomodação, ou seja, a assumir esse mandato pedagógico atribuído a ela pela escola.

Um segundo fator apontado por Machado et al. (2009) diz respeito à relação teoria-prática que apresenta dupla faceta. Por um lado, a formação predominantemente técnica do professor (de uma geração de professores formados até a década de 1980) conduz a uma hipervalorização da “prática” como fonte de conhecimento para a intervenção, o que levou, ao menos no caso estudado, a uma postura cética em relação às contribuições da teorização na área. Por outro lado, essa mesma valorização da prática promove a desvalorização dos saberes conceituais como conteúdo da disciplina Educação Física na escola.

Por último, os autores revelam que,

Por fim, a visão quase-mágica do poder educativo do esporte fornece a sustentação (a legitimação) tanto para a monocultura do esporte, no sentido de reduzir o conteúdo da EF a essa manifestação da cultura corporal de movimento, como para uma postura passiva do professor, já que o esporte seria educativo por natureza (MACHADO et al., 2009, p. 12).

Essa explicação encontrada pelos autores citados em relação ao desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física foi de grande valia para nos auxiliar a entender a postura da professora observada em relação às aulas de Educação Física.

No que diz respeito à socialização dos alunos com deficiência no grupo, um episódio revela bem essa relação: o dia em que a professora se encontrava envolvida com o movimento de greve e, por isso, apenas distribuiu bolas no horário da aula de Educação Física e não ministrou aula. Nessa ocasião, Leonel e Murilo ficaram alheios, não participaram com os colegas de nenhuma brincadeira nos pequenos grupos que se formaram.

Percebemos, nessa cena, que os colegas indicam certa naturalização para o fato de Murilo e Leonel não participarem dos momentos de quadra. Podemos deduzir que

os alunos podem ter assimilado o comportamento da professora (que os segrega) e o reproduzem, sem reflexão crítica sobre a situação, deixando-os à parte, até porque nas aulas não há espaço/tempo para uma reflexão crítica com os alunos.

Mas temos que ter claro, como nos adverte Chicon (2005, p. 51), que:

Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Ainda buscando subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002) para a área de Educação Física escolar, trazemos para a discussão três princípios que consideramos importantes para se pensar em práticas inclusivas, a saber:

- a) princípio da inclusão: a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência;
- b) princípio da diversidade: o princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos;
- c) categorias de conteúdos: os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano

escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do “currículo oculto”.

Em face aos dados empíricos descritos que nos fornecem elementos significativos sobre a dinâmica das aulas de Educação Física, ensaiamos algumas contribuições para o campo, já que as discussões sobre Educação Física inclusiva ainda são incipientes e são necessárias algumas sugestões de reversão das atuais práticas, nas quais os alunos com NEEs estão incluídos no ambiente regular de escolarização, porém sem acesso ao currículo escolar.

Julgamos que a Educação Física, como parte da escola, pode colaborar para “[...] colocar em ‘funcionamento’ todos os sentidos da vida humana: todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (HELLER, 1992, p. 17). Estar junto na vida cotidiana escolar pode ensinar muito a todos.

Para tanto, dialogamos com Mittler (2003), quando aponta uma estratégia que consideramos interessante para a área. Trata-se do arranjo de situações que possibilite a ajuda ao outro como possível experiência positiva a ser valorizada. Estamos falando da **aprendizagem colaborativa entre alunos ou crianças apoiando crianças**.

Em geral, ajuda e apoio são determinados casualmente e sem o planejamento ou a intervenção dos professores, embora, em países com classes com um grande número de estudantes, os professores assegurem que as crianças com habilidades variadas se sentem próximas, de forma que as crianças mais capazes possam ajudar seus colegas vizinhos que podem estar lutando para entender o que é esperado deles.

Porém, os professores devem assegurar que todos os alunos sejam beneficiados e que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos. A inclusão bem-sucedida e a participação de alunos nas aulas e na vida da escola depende significativamente das outras crianças e, com certeza, da mediação do professor. O que precisa ficar claro, segundo Mittler (2003),

é que, ainda que muitos outros recursos possam faltar, em todas as classes não há falta de estudantes.

Em nosso ponto de vista, a Educação Física na escola precisa ser repensada de forma que seja capaz de promover aulas com sentido/significado para os alunos com ou sem NEEs. Isso implica pensar também no aporte que o campo mais amplo da educação pode dar. Afinal, Educação Física é, antes de tudo, Educação.

Refletimos que, no caso da escola observada, para que isso se efetive, é preciso um processo de sensibilização, primeiramente da professora, para que ela perceba suas atitudes de negligência com os alunos e se mobilize para a transformação de sua prática pedagógica, pela via da formação continuada.

Concordamos com Chicon (2005, grifos do autor), pois acreditamos que, a partir de arranjos educacionais que impliquem **desenvolvimento atitudinal** (ética, respeito às diferenças, cooperação, acolhimento à diversidade, crença no potencial humano etc.), **conceitual** (fundamentos teóricos) e **procedimental** (desenvolvimento de ações, utilização de metodologias de ensino adequadas, estratégias de ensino, etc.), é possível a realização de uma Educação Física que acolha a TODOS.

#### 5.4 PERCEBENDO O RECREIO NA PRESENÇA DE MURILO E LEONEL

O recreio tinha a duração de 20 minutos. Não existia recreio dirigido ou monitorado na escola Azul. Os alunos geralmente se dirigiam para o refeitório para comer a merenda escolar, iam ao banheiro e brincavam livremente no pátio/quadra. As brincadeiras mais frequentes eram pega-pega, futebol, corda, amarelinha, dança etc. O recreio era observado pela coordenadora de turno, uma espécie de monitora que zelava pela integridade dos alunos e do prédio escolar.

Observamos o recreio todos os dias em que fomos à escola. Julgamos que esse espaço poderia dar bons indícios da relação social entre as crianças. No caso dos



alunos com deficiência, seria um indicativo da importância do convívio com os pares, tão valorizado no discurso da socialização presente no movimento de inclusão.

Percebemos que o recreio para as crianças com NEEs nessa escola era o momento do lanche apenas. Como a escola tinha vários alunos com deficiência, no momento do recreio, tínhamos a possibilidade de observar a grande maioria delas. Poucas brincavam, geralmente eram alimentadas, algumas passeavam, outras ficavam apenas sentadas ao lado de seus respectivos estagiários. É interessante notar que elas se sentavam próximas umas das outras, pois os estagiários normalmente se agrupavam, mas os alunos com deficiência pouco interagiam entre si e com os demais.

Além disso, o recreio reproduzia a falta de interações sociais que observamos em outros espaços. O recreio, para as crianças e adolescentes com NEEs da escola Azul, de forma geral, no período em que observamos, não era um espaço pleno de sorrisos e brincadeiras como para a maioria dos alunos da escola, pelo contrário, em alguns casos (não é o caso dos alunos que foram por nós acompanhados), além de não brincarem, os alunos com deficiência eram alvo de xingamentos e ofensas.

No caso de Leonel, ele levava seu lanche para a escola, mas normalmente o ingeria logo ao chegar, ainda na fila, antes de ir para a 1ª aula, e, na hora do recreio, não se alimentava da merenda escolar. Sua principal ocupação durante o recreio era olhar os demais colegas correndo, brincando e comendo.

Observamos interessantes cenas nas quais Leonel comemorou o sinal de início do recreio em sala, mesmo que esse contexto não tivesse, para ele, a mesma representação que tinha para as outras crianças, como brincar e lanchar, por exemplo. Supomos que representava simplesmente a saída de sala de aula, local sem sentido ou significado para ele.

Numa escola com proposta inclusiva, o espaço/tempo do recreio deve receber atenção especial, pois este é de grande valor no que diz respeito às relações entre os sujeitos sociais. O recreio, por sua espontaneidade, pode evidenciar a socialização entre os alunos. O olhar de Leonel aos demais colegas da escola, no momento do recreio, nos parecia desejoso de participar mais ativamente e isso seria

totalmente possível em nossa percepção. A escola poderia realizar intervenções de integração e até investigar os motivos da falta de interação.

Assim, torna-se fundamental examinar as interações vividas pelas crianças com deficiência no contexto de uma escola inclusiva. O recreio, muitas vezes, é um espaço esquecido no processo de inclusão. Faz-se necessário um maior quantitativo de investigações e pesquisas que focalizem os espaços não formais da escola/sem intervenção pedagógica, como o recreio, por exemplo, pois as discussões sobre a inclusão escolar têm privilegiado as práticas pedagógicas, as políticas públicas da inclusão, a formação de professores ou o processo ensino aprendizagem na sala de aula. Essa ampliação de foco da inclusão para além do que acontece na sala de aula pode evidenciar ações concretas que repercutem no modo como a inclusão de fato está se dando no ambiente escolar.

Esse momento do recreio na escola Azul nos diz sobre a inexistência de ações efetuadas pela escola nessa parte da rotina escolar. As palavras de Jurdi e Amiralian (2006, p. 197), ao analisarem o recreio escolar, fazem eco ao nosso entendimento: “[...] compreendemos que as relações poderiam se modificar por meio de um fazer coletivo que trouxesse as diferenças como fundamentais para as relações compartilhadas que se estabeleciam no dia-a-dia”.

Voltando a atenção para o caso de Murilo, percebemos que, no espaço do recreio, após beneficiar-se da merenda escolar, ele participava das brincadeiras de pátio com as meninas da turma ou ficava na sala de atendimento educacional especializado (AEE) realizando atividades livres de seu interesse.

Julgamos que o recreio é um momento necessário na rotina escolar, que possibilita atividades prazerosas de caráter livre, cheio de decisões, que ajudam o sujeito a emancipar-se. As atividades realizadas no recreio (característico por atividades distintas das que ocorrem em sala de aula), dependendo de sua qualidade, podem resultar em um espaço de grande valor para a convivência entre as crianças.

## 5.5 AS INTERAÇÕES SOCIAIS, INTERAÇÃO COM OS COLEGAS, INTERAÇÃO COM OS ADULTOS

Leonel tinha boa relação interpessoal de modo geral. Cumprimentava e era cumprimentado pelos colegas e funcionários da escola. A maioria das pessoas da escola sabia seu nome. Era tratado de maneira respeitosa, porém alguns professores demonstravam certa “proteção”, permitindo comportamentos não aceitáveis. Usavam seu nome no diminutivo e o beijavam, mas não o faziam com os demais alunos.

No ambiente da escola, ele dialogava pouco, tanto em sala como nos demais espaços. Não abordava os colegas para brincar, porém demonstrava felicidade quando alguém o procurava para interagir. Não iniciava conversas, mas sempre se mostrava satisfeito em dialogar com as pessoas e era receptivo aos que interagiam com ele. Como podemos perceber na seguinte cena:

“Em um dos dias em que Leonel estava no pátio, no momento em que sua turma estava em sala, ele brincava de futebol com uma bola de papel, um garoto de outra turma se aproximou e começou a brincar com ele. Leonel aparentou estar bastante satisfeito. Apesar de passar a maior parte do tempo sendo driblado e levando gols, não houve conflitos” (CADERNO DE CAMPO, 1999, p. 36).

Leonel apresentava dificuldades de fala, o que fazia com que, muitas vezes, tivesse que repetir o já dito para alguém. Nos dias de falta de algum professor, nas chamadas aulas livres no pátio, assim como no recreio, não brincava com os demais colegas, mas os observava bastante sentado com sua mochila na escada.

Certo dia, Leonel levou uma bola para a escola. No momento do recreio, muitos alunos se divertiam com a bola dele, ele apenas observava sorrindo. Um dia, um aluno pegou a bola e devolveu para Leonel, ele imediatamente pegou a bola e chutou em direção ao grupo, colocando-a novamente “em jogo”. Leonel foi para a coordenação, pois trazer bolas não é permitido na escola. Os demais alunos só o perceberam no recreio devido à sua bola, pois a rotina era ele passar o recreio sem interagir com os colegas. O instrumento “bola” foi a mediação mais eficaz para torná-lo visível no recreio.

Observamos episódio parecido no qual Leonel ganhou visibilidade perante os colegas com a mediação de um instrumento: Leonel levou um telefone celular para a escola. Muitos colegas se aproximaram dele, para olhar, pegar, verificar se o aparelho funcionava mesmo. Nesse dia, captamos certo protecionismo por parte dos professores em não recolher o aparelho de Leonel, já que esse era o procedimento usual com os demais alunos quando eram surpreendidos portando tal aparelho. Por que Leonel podia usar o celular na escola e os demais não? Esse fato poderia trazer consequências em relação ao que os colegas pensavam dele?

É grande a importância atribuída às interações sociais como um dos fundamentos básicos da escola inclusiva. A experiência social é condição fundamental para o desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural valoriza a intervenção do professor, acreditando que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento dos processos cognitivos. Para Vygotsky (1991), o professor tem papel fundamental de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

O conceito essencial de Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Trata-se de uma zona de tensão entre o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança (nível real) e o nível potencial (aquele que ele tem possibilidade de galgar). O nível potencial é determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos e com a colaboração de colegas mais capacitados. Essa mediação feita ou pelos professores ou por colegas com melhor desempenho faz com que todas as crianças avancem mais rapidamente, inclusive aquelas com alguma deficiência.

Os benefícios da interação com outras crianças muitas vezes é mencionado como grande mérito no discurso da inclusão, como se antes as pessoas com deficiência vivessem isoladas ou até mesmo se encontrassem em estado de selvageria. No caso de nossa pesquisa, a presença do aluno Leonel na escola regular é um exemplo de que a inclusão não se justifica nem pela socialização e muito menos pela aprendizagem, que é o propósito básico de toda instituição educacional.

Questionamos, então: os alunos com NEEs foram “incluídos” na escola regular por que precisavam participar de atividades com o objetivo de socialização ou para aprender? O que diferencia as interações sociais ocorridas na escola das interações que acontecem em outros ambientes sociais? Em nosso contexto de observação, no

caso de Leonel, se ao menos a socialização ocorresse, talvez seu processo de “inclusão” fosse menos perverso.

A inclusão não se justifica só pela possibilidade de convivência. Atos e gestos podem nos indicar quem são os alunos incluídos, mas também podem reforçar estereótipos, estigmas e rótulos. Além disso, o propósito primeiro de toda escola é promover a aprendizagem.

Julgamos que o conhecimento humano tem um caráter social. As relações indivíduo-sociedade proporcionam o conhecimento do outro e de si mesmo. A interação é uma forma de compartilhar os saberes construídos pela sociedade historicamente. Por meio da vida social, conhecemos outros seres semelhantes a nós, influenciamos os outros e outros nos influenciam com os saberes compartilhados. Temos, assim, desenvolvimento individual e social.

Sozinho, o aluno tem um grande abismo para a aprendizagem, pois nem mesmo por meio da imitação dos colegas ele tem a possibilidade de aprender. Sozinho ele não tem possibilidades para além dele próprio. Nossas relações com os fenômenos do mundo são iniciadas logo ao nascer, e nos constituímos por meio dessas relações (HELLER, 1977).

Quando investigamos sobre pessoas da escola, na entrevista com a mãe de Leonel, gostaríamos de saber quem eram as referências dele na escola, que nomes ele citava em casa, já que observamos que ele não tinha relação de proximidade com ninguém. A mãe nos disse: “Ah! Nome eu não sei. Ele fala tanto nome, tem hora que eu confundo, porque ele fala da APAE e fala daqui. [Dirigindo-se a Leonel, a mãe pergunta:] ‘Quem são seus amigos daqui?’” Leonel cita dois colegas de classe, porém não constatamos, nos dias de observação, que de fato eram colegas mais próximos.

Colegas de turma auxilia Murilo em tarefas de sala, ditando o conteúdo do quadro, há cooperação, sensibilização de alguns colegas no caso de Murilo, e por que o mesmo não ocorre com Leonel?

O tempo em que Leonel (5 anos) e Murilo (3 anos) estavam na escola e, principalmente, na mesma turma, poderia ser um indício de processos de adaptação

e convívio já estabelecidos, de laços pessoais frequentes, conversas, “grupinhos de amizade”. Não observamos isso no caso dos alunos com deficiência. Também percebemos que o mesmo fato ocorria com as atividades de estudo. Os colegas estudavam juntos, mas não aqueles com deficiência. No caso de jogos e brincadeiras, não identificamos a presença dos garotos com deficiência juntos a pequenos grupos da turma.

Hipoteticamente, talvez um processo voltado para a inclusão pudesse favorecer relações sociais entre os alunos, pois, da forma como observamos as relações sociais, os alunos com deficiência não eram “vistos” pelos colegas. A presença deles na escola não tinha um caráter de visibilidade, eles não aparentavam constituir o grupo. Esse pode ser um espaço favorável a rejeições e dificuldades, que, do âmbito das relações interpessoais, pode estender-se para o âmbito da aprendizagem.

Em sala de aula, uma professora falava com a turma sobre comportamento e respeito com os colegas: “Alguns precisam de mais atenção e de ajuda”. Murilo respondeu: “Como eu, por exemplo”. O aluno se percebe digno de ajuda e aceita sua condição. Pareceu satisfeito com o fato de a professora tentar explicar à turma sobre uma necessidade sua. Em seguida, um colega de turma auxilia Murilo, ditando o conteúdo do quadro (CADERNO DE CAMPO, 2009, p. 17).

Para haver cooperação, foi preciso sensibilizar antes. Por que o mesmo não ocorre com Leonel? Talvez, porque, no caso de Murilo, esteja mais explícito que tipo de ajuda ele precisa. Os colegas sabem como proceder; já no caso de Leonel, talvez não haja auxílio, porque os pares não sabem como colaborar.

Vieira (2006) coloca que o simples contato entre crianças com e sem deficiências em ambientes comuns não é garantia, por si só, de que surjam concepções mais positivas em relação às primeiras, antagonicamente. Se esse processo não for adequadamente administrado, poderá reforçar estereótipos e preconceitos.

As relações sociais vividas pelos alunos devem interessar aos professores, como destaca Vygotsky (1991). Quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais fortalecido será o desenvolvimento infantil.

A mediação é de grande valia, como recurso para tentar garantir a qualidade das experiências sociais. Tais relações podem compensar as limitações funcionais das pessoas com deficiência. É preciso perceber, também, que os estudantes sem deficiência se beneficiam com a convivência, com a diversidade humana, podem ser levados a refletir que o preconceito emperra a cooperação e a tolerância social, podem tornar-se mais responsáveis socialmente, têm a oportunidade de se tornarem adultos com novos valores e princípios morais contrários ao preconceito.

A ênfase que Vygotsky dá aos processos interativos de aprendizagem nos conduz à reflexão sobre as práticas institucionais estruturadas na escola Azul. Compreendendo que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, entendemos que a inclusão em espaços restritivos e pobres de relações sociais tende a prejudicar o desenvolvimento.

## 5.6 AS FUGAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS

Após a saída da estagiária e com a falta de alguém para acompanhar Leonel durante as aulas, ele passou a frequentar a sala de aula apenas no primeiro horário, cumprindo o ritual de chegada, ficando junto à sua turma na fila na quadra de esportes até a entrada em sala. Depois do segundo sinal, ele procurava outros ambientes da escola. Na Escola Azul, os alunos é que trocam de sala ao sinal que separa as aulas, os professores têm salas fixas e as turmas é que se deslocam. Era nesse momento que Leonel se dispersava de sua turma.

Os lugares que observamos para os quais ele se dirigia eram: o porão, a quadra de esportes e o pátio. Também o localizamos, em algumas ocasiões, na sala dos funcionários da limpeza. Estava dormindo em um colchonete com a permissão desses funcionários, dos quais Leonel era bastante próximo.

Ele também dormiu algumas vezes na sala de aula e nunca foi acordado durante as atividades, apenas no final delas. Além de “fugir” das aulas, também presenciemos um episódio de fuga da escola. Nessa ocasião, ele atravessou a rua, foi encontrado

pelo motorista do transporte escolar na praça em frente brincando no escorregador, esperando seu transporte escolar. Comentando tal acontecimento, a professora especialista me disse: “Ele tá muito rebelde, difícil de ir para a sala, ele não era assim”.

Percebemos aqui sinais de **resistência** por parte do aluno, reagindo à condição posta a ele no ambiente escolar. Dessa forma, ele chamou a atenção da escola para si, tornando-se visível nesse espaço, ao menos momentaneamente. Nessa situação, a escola corria o risco de o aluno vir a entender que comportamentos negativos chamavam a atenção para ele e poderia passar a realizá-los com frequência.

Quando ficava fora de sala, parecia “invisível/ignorado” aos profissionais da escola. Não era convidado a voltar para a sala de aula pelos que o viam nos corredores. Durante a pesquisa, observamos pedagogas, professores, diretor, professora especialista passando por ele. Alguns o cumprimentavam, outros simplesmente passavam, dando-nos a estranha impressão de que tanto fazia ele estar na sala ou não. Essa constatação nos lembrou Gentili (2007, p. 29):

[...] hoje, em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, **a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa**. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais mostradas nas esquinas, comentadas pelos jornais, exibidas nas telas. **Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade**. Nos ‘outros’ e em ‘nós outros’ (grifo nosso).

Esse autor fala de uma exclusão social de forma ampla, porém também no âmbito da educação, percebemos essa “naturalização”, como se fosse possível acostumar-se ao aluno com deficiência fora de sala, já que isso não é facultado aos demais alunos, como se sua escolarização fosse demasiadamente complexa e inviável.

Uma professora (talvez por ser substituta e não ter conhecimento de como a escola se posicionava diante da situação) teve reação distinta dos demais professores. Descrevemos a cena: Leonel, ao chegar à aula de artes, pegou o caderno de desenho e iniciou um desenho livre. Ao terminar, arrumou seu material, saiu e foi para o porão. A professora foi avisada pelos demais alunos de que ele saiu de sala. Ela foi buscá-lo, retornou com ele, trancou a porta e ele passou a aula inteira



andando com a mochila pela sala. Só estar presente em sala era suficiente? A professora julgou que seria problemático para ela que ele ficasse andando pelo pátio durante a aula dela? Seria uma exposição do seu não fazer?

Durante o processo de observação, a professora especialista relatou-nos que o caso de Leonel foi citado no Conselho de Classe e que os professores disseram acreditar que ele tinha potencial para aprender, no entanto estavam preocupados com alguns fatores, tais como:

- a) resistência em ficar em sala e fazer as tarefas;
- b) o fato de estar sem estagiária;
- c) sua adaptação ao 6º ano;
- d) sua rebeldia ao fugir da escola;
- e) o fato de ele ocupar-se frequentemente de varrer o pátio da escola durante o horário das aulas.

As preocupações dos professores não tiveram grandes desdobramentos. Não houve uma representatividade ou impacto para a mudança de atitudes, ocorreu apenas que a professora especialista conversou com ele para que não varresse mais o pátio da escola. Isso foi imediatamente entendido e atendido por parte de Leonel. Quando indagamos por que parou de varrer a escola, disse-nos: “A coordenadora não deixa, mas eu gosto”. Seria esse um problema da Educação Especial da escola apenas? O quanto ninguém queria interferir nessa conjuntura?

Em entrevista, Leonel nos evidencia que varrer a escola é um momento marcante para ele. Coloca como uma das atividades de que mais gostava na escola, provavelmente era o momento em que mais se sentia útil e percebia mais significado nessa ação, se comparada com a sua permanência em sala de aula, já que, na sala, Leonel ficava ocioso e demonstrava tédio, quando ficava sem propostas pedagógicas. Ao ouvir o sinal entre as aulas falava comigo: “Agora é recreio?”. Eu respondia: “Ainda não”. Ele continuava: “Então é Educação Física?”.

O marcante aqui é o desejo constante de sair de sala, o desejo de buscar alternativas que tornassem a vivência no ambiente educacional com sentido/significado para ele. O aluno tentava valorizar seu tempo nesse espaço.

## 5. 7 O PRECONCEITO/ALIENAÇÃO

Acreditamos que o tipo de deficiência era um aspecto diferenciador nas atitudes com características preconceituosas que observamos na escola, visto que não temos fatos a relatar sobre preconceito vivenciado por Murilo, o aluno com baixa visão. Daí a nossa suposição de que a fé e a crença dos profissionais na impossibilidade de aprendizagem de Leonel (por ser síndrome de Down) geravam atitudes de não investimento, de descrença em seu potencial.

É importante registrar, também, que as cenas com falas que nos dizem sobre preconceitos nos foram evidenciadas por adultos, profissionais da escola. As crianças estavam, na maioria das vezes, dispostas a ajudar os colegas com deficiência. Elas aparentam desconhecer o preconceito. Podemos aqui relatar uma cena em que a fala de uma professora da escola demonstra o que estamos tratando:

Leonel não se encontrava em sala. Era dia de comemoração da páscoa. Todos os alunos tinham direito a um chocolate, então a professora perguntou por Leonel na hora da distribuição, e foi informada de que ele se encontrava na escola. Pediu que alguém o procurasse, e nos prontificamos. Encontramos Leonel assistindo a um teatro de fantoches para as turmas de 2° a 5° ano na quadra de esportes e o convidamos a voltar para a sala. Uma professora nos disse: “Pra quê? Aqui ele está se divertindo, lá ele não tem rendimento nenhum mesmo”. Dirigindo-se a Leonel, continuou: “Vá lá, busque seu chocolate e volte” (CADERNO DE CAMPO, 2009, p. 26).

Como a professora sabe que ele não tem rendimento? Por que ela julga que ele vem à escola para se divertir? Será que a professora de Leonel não poderia ter trabalho sistematizado e planejado para ele? Crochik (1997) ressalta que, em situações cotidianas, as reações podem se dar de duas formas: ou de exagero de aceitação, por exemplo, as frases com sentido de compaixão, ou de “[...] rejeição, no sentido de não dar valor ou, então, um valor preconcebido [...]” (CROCHIK, 1997, p. 14).

Segundo Heller (1992), o preconceito pode expressar-se de variadas formas, dentre as quais: a intolerância e a indiferença. A intolerância fomenta a não aceitação da diversidade e tenta ignorá-la e silenciá-la. Já a indiferença se expressa na ignorância e na falta de solidariedade aos que não pertencem ao mesmo grupo. Os preconceitos constituem, assim, uma modalidade de discriminação sobre aqueles(as) que se orientam na vida de forma diferente dos padrões dominantes. Nessa direção, “[...] o desprezo pelo ‘outro’, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade” (HELLER, 1992, p. 55).

Outro indício de preconceito que pudemos lamentavelmente observar estava escrito nas pautas de chamadas dos alunos. A pauta vinha com uma marcação ao lado do nome dos alunos com deficiência para que os professores os identificassem e não os sobrecarregassem com faltas. A identificação vinda da secretaria era um desenho de um rostinho triste ao lado do nome de Leonel e Murilo. Não conseguimos saber se era uma atitude da própria secretaria ou até mesmo se a direção da escola sabia, porém era do conhecimento de todos os professores. Murilo, certo dia, estava próximo à mesa da professora no momento da chamada e percebeu essa sinalização ao lado de seu nome. Indagou a ela o motivo. Ela não soube explicar, disse que veio da secretaria. Ele deve ter tirado suas próprias conclusões.

A generalização construída pelo preconceito cria barreiras impeditivas de se conhecer a individualidade, principalmente no que diz respeito à diversidade humana, podendo enquadrar pessoas em estereótipos distorcidas, tendo como base um sujeito e sua particularidade, e o trata como se fosse igual aos demais de seu grupo social. Não, necessariamente, uma pessoa preconceituosa irá prejudicar outrem, porém esse tipo de pensamento é o que fomenta atitudes discriminatórias. A discriminação pode ter origem no preconceito.

Já a alienação é responsável pela aceitação acrítica do preconceito. Pessoas alienadas aceitam passivamente dogmas e conformismos. Enfim, apesar de tudo, o preconceito possibilita a alternativa:

*Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos. A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar difícil, o ‘descontrole’ do particular-*

*individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo* (HELLER, 1992, p. 60).

A superação dos preconceitos nos desafia a refletir e questionar sobre tudo aquilo que nos foi ensinado no cotidiano em nosso meio social. Precisamos romper com o conformismo e gerar conflitos e, assim, reavaliar se nossas opiniões, que antes aparentavam ser inofensivas, não escondem desrespeitos, discriminações e preconceitos. A escola pode ser também esse lugar de busca da mudança de atitudes.

Tanto a complacência como a rejeição não são inatas, desenvolvem-se. Segundo Crochik (1997, p. 15), “Se o preconceito não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça seu relacionamento com ele. Interferência nos processos de socialização, ao menos evita a hostilidade”.

## 5.8 COTIDIANO E NÃO COTIDIANO

De acordo com Heller (1992), é no cotidiano que emergem as relações, as ações, as escolhas e as decisões, e que se cumprem as “criações”, aquelas que produzem homens e mulheres no curso da humanização.

Toda escola tem como desafio o êxito de cada aluno, por isso a escola não pode ter somente o *cotidiano* como referência para suas práticas, pois seu intuito não é a reprodução individual não refletida para a satisfação das necessidades individuais apenas, como uma forma genérica do *em si*. O ambiente educacional deve estar mais fortemente relacionado com o *não cotidiano* se reportando à esfera do *para si* em que as reflexões do significado dos conhecimentos científicos são usadas para produzir e reproduzir ciência (HELLER, apud DUARTE, 2007, p. 32-33).

Observamos na Escola Azul dois casos distintos de “inclusão”:

- a) o caso de Murilo — Murilo tem acesso a experiências e conhecimentos não cotidianos no contexto da escola, isso é, o conhecimento científico, artístico,

político, filosófico, sistematizado e transmitido pelos profissionais no ambiente escolar o que lhe possibilita ascender a níveis de desenvolvimento mentais superiores, pois esse aluno tem acesso ao conhecimento (científico, à arte, entre outros) por meio da escola e a experiência escolar lhe possibilita transpor barreiras, pois, segundo Heller, o homem, ao nascer, já encontra um ambiente limitado supondo a alienação, uma vez que, em muitos casos, não lhe é permitido o acesso à totalidade da realidade social (privilégio das classes dominantes).

O pai de Murilo, em entrevista, falou-nos de sua percepção geral sobre a escola e de como avaliava as ações da escola para o aprendizado de Murilo. E nos diz: “[...] o desenvolvimento dele é muito grande, o andamento é muito bom, o acompanhamento cem por cento, só tem a parabenizar [...], fazem muita criatividade pra ele desenvolver bastante. Eu percebo nele que, cada dia que passa, dá uma diferença muito grande na pessoa dele”.

- b) o caso de Leonel — diferente de Murilo, Leonel não tem acesso a experiências e conhecimentos não cotidianos no contexto da escola, isso é, o conhecimento científico, artístico, político, filosófico, sistematizado e transmitido pelos profissionais no ambiente escolar, o que não lhe possibilita ascender a níveis de desenvolvimento mentais superiores (atividade intencional, consciente, autônoma).

Em sua experiência escolar, no período observado, Leonel apenas reproduzia o que ele já fazia em outros espaços, ou seja, a escola não agregava conhecimentos não cotidianos, não era um diferenciador para sua vida, no que diz respeito à mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, a produção individual e a produção social. Ele vivenciava ações espontâneas e práticas com pouca ou nenhuma reflexão sobre ela, não acessava conhecimentos que deveriam ser característicos da escola, não desenvolvia habilidades que não poderia desenvolver fora da escola, o que fazia na escola, ele poderia fazer na rua, em casa e em outros ambientes.

A fala da mãe de Leonel nos ajuda a perceber esse contexto. Em entrevista procuramos saber sobre a percepção dela em relação à aprendizagem de Leonel na escola, sobre como ela percebia a evolução dele no que diz respeito ao avanço no

conhecimento. Ela nos responde: “Ele fala muito pouco sobre isso. Eu pergunto, mas eu acho que ele omite mais do que fala. Ele fala que ele sabe tudo, mas ele não demonstra que sabe. Ele fala que sabe lê, mas ele não lê pra mim ver. Eu falo até com ele: ‘Você precisa ler, meu filho, pra ler o jornal, a Bíblia’. Ele fala que sabe ler, mas ele não quer ler pra mim ver”. Ao final da entrevista, completa: “Eu tenho ficado preocupada com tudo isso, sabe? De não ter, assim, uma atitude, de melhorar com o Leonel e, sabendo da capacidade dele, aí eu já até tinha falado com meu marido: ‘Eu vou deixar Leonel esse ano, porque, ano que vem, se as coisas não mudarem, que eu ia fazer das tripas coração, mas eu ia colocar ele numa escola particular”.

Observando o contexto de ensino-aprendizagem na Escola Azul para Leonel, notamos um modelo de aula que se pautava em disponibilizar atividades que tinham por objetivo apenas ocupar o tempo desse aluno, pois vivenciava atividades que se repetiam sem agregar novos conhecimentos, o que pode ser evidenciado pela ausência de organização e sistematização dos conteúdos transmitidos ao aluno.

O cotidiano escolar é repleto de mediações e a educação é a principal mediadora entre as esferas do cotidiano e do não cotidiano na formação dos sujeitos. Estamos de acordo com Vygotsky, ao pensar na educação como de grande valia para o desenvolvimento e a socialização da criança.

Entendendo que o trabalho educativo consiste em proporcionar aos alunos novas experiências em relação ao conhecimento de si e do mundo, com a falta de proposta educativa ao aluno Leonel, a escola mantém esse aluno na esfera do cotidiano, isto é, ao exercício de práticas que se repetem sem que haja uma reflexão mais aprofundada sobre os dados da realidade (HELLER, 1992).

Na inclusão de alunos com NEEs, é primordial acreditar que o aluno pode sempre superar seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem, senão não faz sentido que esses alunos estejam na escola. O trabalho educativo deve proporcionar o desenvolvimento. O educador lida com o conhecimento que, por si só, já é uma objetivação do gênero humano. As atividades escolares não podem ser postas por acaso, elas devem se originar de planejamentos e avaliações para que resultem em atividades formativas.

Com base nessa afirmativa, acreditamos que a prática pedagógica dos professores está relacionada com os anseios deles, no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos, principalmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência, levando-nos a refletir se as objetivações que estão sendo apropriadas pelos educadores estão conduzindo os alunos a objetivações genéricas para-si, no âmbito das atividades na esfera não cotidiana. Para tal, é preciso permear as esferas não cotidianas (constituídas a partir de objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas e superiores, como as ciências, a política, a filosofia e a arte.

Nesse sentido, a educação escolar deve provocar nos indivíduos carências não cotidianas (DUARTE, 2007), ou seja, a escola tem o papel de proporcionar aos seus alunos espaços/tempos de apropriações das objetivações produzidas no campo científico (ciência, arte, moral, filosofia e política), para que, refletindo sobre essas objetivações, seja possível uma produção a partir delas.

Percebemos que as práticas de inclusão de Leonel, na escola observada, estavam pautadas na esfera das atividades cotidianas, porém acreditamos que a inclusão escolar da pessoa com deficiência passa, essencialmente, pela atuação do professor, no sentido de buscar sua função de educador, de mediador entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social.

A vida escolar não pode ser nem restrita nem privilegiar apenas a vida cotidiana, ela deve contribuir para a humanização da vida cotidiana. Daí a importância do trabalho pedagógico intencional e sistematizado. Já que a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade depende de um processo mediado por indivíduos entre si, necessariamente, tem-se nessa relação um processo educativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações permitindo-nos ainda perguntar: o que é uma educação inclusiva? Uma certeza temos: a inclusão não é estar dentro de uma escola e a exclusão não é estar fora dela. Acreditamos que a educação inclusiva se concretiza a partir de uma grande construção coletiva e essa pesquisa é apenas um singelo fragmento de contribuição para esta discussão maior que poderá resultar em mudanças de ações e atitudes.

Nossas análises são apenas apontamentos e não repostas. A temática e os resultados são recorrentes, mas esperamos que esses apontamentos contribuam para as discussões na área da Educação Física e da educação inclusiva.

Se é que é apropriado, aqui relatamos um pouco dos sentimentos que nos mobilizam ao tentar esboçar essas palavras de “encerramento”, pois, para nós, este trabalho não está acabado, principalmente porque ainda nos restam perguntas que não foram respondidas.

A sensação mais latente é a de que precisávamos de mais tempo, tempo que não temos. Aliás, deve ser ele o maior vilão daqueles que tentam escrever com prazos. Como a ciência é um processo permanente, confortamo-nos ao pensar que, mesmo que os conhecimentos não tenham amadurecido o tempo necessário, o que importa é continuar a pesquisar e estudar num processo permanente, o que, daqui em diante, é quase um dever a se cumprir.

Outro sentimento presente é a frustração. Explicamos: a intenção inicial desta pesquisa era evidenciar boas práticas de inclusão, por isso buscamos, como campo de trabalho uma escola que fosse boa referência de inclusão no município de Vitória-ES na percepção da Secretaria Municipal de Educação, principalmente porque as pesquisas que revelam situações caóticas já perfazem um grande número no meio acadêmico. No entanto, não pudemos relatar apenas boas práticas, pois não foram somente cenas felizes que presenciamos, por isso trazemos, também, os obstáculos que não pudemos deixar de perceber no contexto da escola observada.



Cabe aqui mais uma pergunta: se em uma das escolas apontadas pela Secretaria de Educação como uma boa referência nas práticas inclusivas apresenta tantos indícios de exclusão dentro da escola, como se configuram as práticas das demais escolas da rede? Poderia ser pior do que observamos? Ao contrário, esperamos que estejam em melhor situação, apenas sem visibilidade do trabalho.

Não estamos dizendo que a Escola Azul é por si só um lugar cruel e perverso que tem a intenção de fazer mal ao aluno, porém o que percebemos é que, em um dos casos que acompanhamos, a escola conseguiu a permanência dos alunos com NEEs em suas dependências, mas não promoveu a aprendizagem, ou seja, não cumpriu o papel de qualquer instituição educacional. A inclusão é garantida por lei, os alunos estão na escola, precisa agora ser garantida pelos profissionais da educação e pela sociedade.

Trazemos aqui as palavras muito bem colocadas por Nóvoa a esse respeito (prefaciando CHICON; DRAGO; VICTOR, 2010):

Conseguimos que todos estivessem na escola, mas ainda não conseguimos que todos aprendessem na escola [...].

É preciso que nos centremos (concentremos) nas tarefas da aprendizagem. É preciso que todos os alunos aprendam verdadeiramente. É preciso que eles adquiram, no decurso da escolaridade, os instrumentos básicos para a integração na sociedade do conhecimento.

Por isso, quero deixar três alertas que são, na verdade, três provocações. A escola deve atender aos problemas sociais? Sim. A escola deve favorecer as dimensões lúdicas? Sim. A escola deve promover as identidades culturais e os laços afectivos? Sim. Mas estes três gestos são meios para que a escola cumpra a sua missão. E quando os *meios* são transformados em *fins* a escola perde a razão de ser.

Pensamos que o aluno com necessidades educacionais especiais não vai para a escola para um dia ser incluído; ele vai porque tem o direito de estar na escola, direito que é garantido a todo cidadão. Não estamos dizendo que é fácil fazê-lo. Continuamos a afirmar que o processo é dificultoso para o sistema educativo, mas também para o aluno “incluído”.

Nosso trabalho apresenta um panorama da situação de inclusão da escola investigada e esse diagnóstico sugere uma continuidade de pesquisa/intervenção

com vistas a contribuir mais efetivamente com a escola na superação das limitações e desafios que apontamos com este estudo, pois examinar a prática pedagógica buscando melhorá-la e minimizar e extinguir as barreiras para a aprendizagem é uma tarefa a ser superada, porque historicamente, as condições dos alunos têm sido apontadas como os principais obstáculos pelo insucesso na escola.

As falas dos alunos evidenciaram que a escola é um lugar agradável, em que eles se sentem felizes por estar ali. Tentar desvendar o que Murilo e Leonel pensavam sobre sua vivência escolar foi, sem dúvida, um desafio. Constatamos, porém, que suas expectativas acerca da escola estavam ligadas ao desenvolvimento de suas capacidades: era “fazer amigos”, brincar, enfim, tudo o que qualquer pessoa nessa idade poderia almejar. Nada a mais, nem a menos.

Algumas relações estão mais presentes no processo do aluno Murilo, outras mais no aluno Leonel. Algumas cenas ilustram as experiências de sucesso e outras desafios a serem superados com o objetivo de proceder na lógica da educação inclusiva. Queremos dar destaque às relações favoráveis ao processo de inclusão, pois estas dão indícios de que existem possibilidades de desenvolvimento de ações favoráveis a um ensino significativo para todos os alunos.

Optamos por tentar ouvir o que os alunos tinham a dizer, gostaríamos de considerar suas opiniões sobre a escola e ouvimos também os pais. Essa análise ficou deficitária no trabalho, mas tivemos outras percepções e tínhamos clareza, desde o princípio, de que o objeto de pesquisa é construído durante o processo de pesquisa e que nossas questões poderiam ter desdobramentos.

Além da pesquisa de campo, neste trabalho, contamos com um referencial teórico preocupado com a vida, com a educação e com as relações humanas. O referencial teórico utilizado nos ajudou a discutir as categorias cotidiano e não cotidiano no contexto educacional, inclusão e Educação Física.

Na Escola AZUL, a inclusão se revelou para nós, ora possível e palpável, ora utópica e distante, com possibilidades, mas também com limites. Porém, não podemos perder de vista que essa escola é parte do contexto maior de nossa sociedade. Ressaltamos a disponibilidade da maioria dos profissionais da escola em

permitir nossa estada em seus ambientes. A aceitação da pesquisa na escola é, sem dúvida, um indicativo de que gostariam de dialogar conosco, de que gostariam de mudar a realidade de alguma forma.

Encontramos, na Escola Azul, professores motivados, interessados em contribuir para a formação dos alunos, professores esses que nos indagavam sobre suas práticas, que queriam ouvir nossa opinião. Encontramos, também, professores acomodados e que isentavam da responsabilidade no processo de inclusão, que apresentavam uma baixa expectativa em relação às possibilidades dos alunos com NEEs. A prova disso eram as avaliações (ou a falta delas).

Gentili (2001, p. 42) nos fala sobre o papel da escola para a construção de um projeto de inclusão social:

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias.

Voltamos a dizer que é injusto deixar crianças sem escola, sem lazer, sem comida, sem casa, sem saúde. Igualmente injusto é deixá-las na escola, matriculadas, sem acesso aos instrumentos e estratégias de que necessitam e sem professores que as respeitem e que se comprometam com seu processo educacional, sem profissionais na escola que deem apoio e orientação aos professores e familiares, sem condições de infraestrutura e administrativas mínimas para o atendimento com qualidade.

Ainda nos questionando: como pode haver tanta disparidade entre os discursos dos pais: um pai extremamente satisfeito com a escola; uma mãe totalmente angustiada com a falta de proposta para seu filho? Na mesma escola. Na mesma turma. No mínimo, é intrigante. Há uma dificuldade muito grande em superar pequenos processos excludentes. Segundo Carvalho (2006, p. 49),

Estamos, pois, num momento muito sério em termos de decisões e ações; o avanço das ideias e dos ideais precisa concretizar-se no cotidiano das escolas sem desmontes, sem medidas apressadas e sem perpetuação do estatuído e que não deu certo.

Julgamos oportuno retomar aqui o pensamento de Amaro (2006, p. 76, grifos da autora):

A vida é **centrada no acontecer histórico**. Portanto, acreditamos que é possível mudar a história da pessoa com deficiência - de um ser improdutivo, dependente e que, por isso, deve ser excluído e segregado, para um ser atuante e fruidor, valorizado e aceito a partir do que é e do que pode vir a ser – se ele puder viver na integridade o cotidiano.

Na maior parte dos casos, a individualidade da pessoa com deficiência é restrita, não lhe sendo permitido o desenvolvimento da consciência e a **escolha relativamente livre**. As atividades de cuidado próprio, que poderiam ser realizadas por ela, se tivessem oportunidade de desenvolvê-las, são realizadas muitas vezes por outro. Assim sendo, o que caracteriza a vida do **indivíduo** com deficiência são muito mais seus elementos humano-genéricos (o que é comum à 'classe dos deficientes', aos papéis sociais dos deficientes, às suas limitações) do que a sua singularidade e as suas possibilidades. Se oferecermos oportunidades para a pessoa com deficiência desenvolver sua singularidade, ela poderá ter sua expressão humano-genérica não estereotipada e limitada.

Pensar a vida cotidiana na escola é pensar o conjunto de atividades caracteristicamente heterogêneo empreendido e articulado por sujeitos particulares. As atividades observadas na escola ou em qualquer contexto podem ser entendidas como cotidianas somente em referência a esses sujeitos. Para esse sujeito, o pequeno mundo cotidiano contém sua vida e nela seu trabalho, suas múltiplas atividades, os vários sentidos que possui cada situação particular. Assim sendo, reconstruir a vida cotidiana da escola tem como referentes necessários os sujeitos que a constituem: professores, alunos e pais, principalmente (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

A escola não pode se tornar um lugar igual aos outros lugares da vida das crianças, pelo contrário, deve ser responsável por uma vivência escolar mais rica e inovadora. Deve contribuir para que as crianças adquiram essa base mínima de conhecimentos culturais e científicos sem a qual ficam afastadas de uma presença efetiva na sociedade do conhecimento. Ferreira e Ferreira (2007, p. 37) opinam sobre essa conjuntura:

Temos ainda hoje uma escola que não sabe bem como ensinar seus alunos 'tradicionais'. Assim vivemos um momento na educação em que coexiste a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em

reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles.

No que diz respeito à disciplina curricular Educação Física, pensamos como Rodrigues (2000, p. 11): ela “[...] pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola”.

Finalmente, o tempo dedicado a este trabalho foi um tempo misto de alegrias e angústias, mas, sobretudo, de muito aprendizado: sobre a convivência na escola, sobre ler, estudar, escrever. Foi um doloroso e delicioso processo de formação e autoformação, foi um tempo de construção e desconstrução de ideias. Queríamos acrescentar tantas coisas ao texto deste trabalho: mais fotos, mais fatos, mais depoimentos. Enfim... pausamos este breve diálogo por aqui.

## 7 REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 12-31 (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica; 6).

AMARAL, Ligia Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

AMARO, Diegles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 25, n. 2, p. 343-368, jul./dez. 2007.

BRACHT, Valter. **Educação física e escola**. Vitória, ES: Universidade Federal do espírito santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2009. (Fascículo).

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — Educação Física**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2002. (5ª a 8ª série).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 484 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica**. Vitória, ES: EDUFES, 2004.

CHICON, José Francisco; DRAGO, Rogério; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. (no prelo).

CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARENZENA, Zélia Maria Ferrazzo. A construção de preconceitos na diversidade humana In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002. p. 139-147.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas públicas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referências para a pesquisa neste campo: apontamentos acerca da relação entre pesquisa e inserção social**. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/rosalba.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2005. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002, 217 f. Tese (Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2002.

JURDI, Andrea Perosa Saigh ; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, N. 23, N. 2, p. 191-202, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial**: contribuições da etnografia. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto\\_minicurso.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2009.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2000.

MACHADO, Thiago; BRACHT, Valter; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Felipe; SILVA, Marianne. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Brasil, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/630/604>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARQUEZAN, Reinaldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 2007. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

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

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

PAIVA, F. S. L. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições e possibilidades para o engedramento do campo da educação física no Brasil. 2003. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.



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

\_\_\_\_\_. A construção de políticas públicas de educação para todos. PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. GT 15. Trabalho.Prieto.doc.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva**: reflexões conceptuais e metodológicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., 2000. Lisboa. Comunicação... Lisboa: FMH, 2000. Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, p. 73-81. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p.100-116, abr. 2004.

SANTIN, Silvino. Educação física e esportes no ensino de 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S. **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/MEC, 1998. p. 51-74.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de Vilela; TEIXEIRA, Rita Amélia (Org.). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: P&A, 2003. p. 137-179.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: A Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. **Trilhas & Partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, MG: Cultura, 1997. p. 59-92.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down**. 2000, 133 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e Alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WHYTE, William Foote. Sobre a evolução de sociedade de esquina. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 283-263.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Transcrição da entrevista com Murilo

**Data:** 8 de julho de 2009.

**Duração:** 6 minutos.

**Local:** Sala das pedagogas.

**Objetivo:** Conhecer os sentidos e significados da escola para o aluno com necessidade educacional especial.

Antes que eu iniciasse a entrevista, ao perceber que a câmera estava ligada, Murilo começa a brincar de repórter. Faz de conta que sua mão é um microfone e inicia:

**Murilo:** Aqui é o repórter Murilo falando de uma escola muito louca.

**Pesquisadora:** Posso começar?

**Murilo:** Vamos lá.

**Pesquisadora:** Você gosta de vir pra escola?

**Murilo:** Gosto muito! Gosto de estudar, aprender, crescer e muito mais.

**Pesquisadora:** O que você faz aqui na escola?

**Murilo:** Eu faço cada coisa sinistra. Eu brinco, lancho, tenho muitos amigos, muitas colegas, muitas risadas, muitas coisas.

**Pesquisadora:** Qual o lugar da escola que você mais gosta? Qual seu espaço preferido aqui, na escola?

**Murilo:** Meu espaço preferido... a casa da tia C.<sup>8</sup>[risos] casa da tia C., não! É a sala da tia C.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Murilo:** É mais espaçosa. É mais pra mim brincar, fazer meus deveres...

---

<sup>8</sup> Os nomes citados não foram transcritos. Optamos por mencionar apenas a letra inicial.

**Pesquisadora:** Você se sente melhor lá? Por quê?

**Murilo:** Me sinto, muito mais melhor, porque lá eu aprendo muito, muito, muito. Aprendo muito. Lá eu tenho muito ensinamento, lá me ensinam, tem calma comigo.

**Pesquisadora:** Qual a disciplina que você mais gosta?

**Murilo:** A disciplina que eu mais gosto é a de Matemática, de Português, mas, na verdade, a que eu mais gosto é a de Matemática, entendeu?

**Pesquisadora:** Por quê?

**Murilo:** Porque... aí é difícil de explicar, mas porque... é a mais experiente, né? Fração...potenciação... é um monte de coisas...

**Pesquisadora:** E o professor? Qual o professor que você mais gosta?

**Murilo:** a J., de Matemática. A tia C. também

**Pesquisadora:** Por quê?

**Murilo:** Porque elas me ensinam muito. Elas me fazem aprender muito. A de Ciências também eu adoro. Historia eu amo também. Aí, né, depois tem um monte de professores que eu gosto. O J., né? Quer dizer o J., não, o meu professor de Geografia.

**Pesquisadora:** O que você mais gosta na escola?

**Murilo:** O que eu mais gosto? Na escola... [parada para pensar], de rir, brincar, ter amigos, fazer o recreio, estudar Matemática, História, Geografia, Português, Ciências também.

**Pesquisadora:** Você gosta de ficar o dia inteiro aqui, nos dias em que você vem pela manhã e à tarde?

**Murilo:** O dia inteiro? Eu gosto, sim, que eu aprendo muito. Eu desenvolvo muito. À noite, quando eu chego em casa, minha mãe, ela me ensina o dever de casa, ela faz tudo pra mim, me dá meu café, minha mãe faz tudo pra mim, então eu amo minha

mãe, amo meu pai, do mesmo jeito que eu amo essa escola, mesmo assim, mudando de uma hora pra outra, eu mudando de escola, eu sempre vou amar a minha família, eu tenho até um CD de recordação de 2008, 2007... e eu tenho até hoje esse CD, e nós “tamos” em 2009.

**Pesquisadora:** O CD é de quê?

**Murilo:** De recordação, de família, né? Dos alunos... Recordação.

**Pesquisadora:** E você gostava da outra escola que você estudava antes de vir pra cá?

**Murilo:** Não.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Murilo:** Porque lá só tinha briga, só tinha gente que implicava comigo, pegava minha mochila botava no corredor. Falavam bem assim: que a escola era mal assombrada, implicava comigo. Lá eles também ficavam fazendo safadeza comigo.

**Pesquisadora:** Que safadeza?

**Murilo:** Safadeza? Pegando minha mochila e jogando no chão, jogando meus caderno no chão, me chamando [pausa], não, me chamando de nada, não. Eles me xingavam, me xingando... eles me beliscavam, me batiam, eu não gostava disso.

**Pesquisadora:** De que amigos você mais gosta na escola?

**Murilo:** De amigos? Olha, eu tenho vários, mas os meus amigos que eu mais gosto mesmo é a B., a L., a L. M. deixa eu ver, aí... deixa eu ver... S. também eu gosto um pouquinho.

**Pesquisadora:** Por que só um pouquinho?

**Murilo:** Porque ela não gosta muito de mim, não, como amigo, que ela acha que eu sou chato. Tem o resto das amigas.

**Pesquisadora:** O que você acha da Educação Física?

**Murilo:** Muito ótima, eu brinco, eu tenho muito desenvolvimento.

**Pesquisadora:** E por que você falta muito às aulas de Educação Física?

**Murilo:** Porque, às vezes, eu tô doente, às vezes eu passo mal, às vezes eu fico com febre, como ontem, eu fiquei com febre aí minha mãe me deu remédio, cuidou de mim eu saí.

**Pesquisadora:** Então você gosta desta escola? Vê a escola positivamente?

**Murilo:** Vejo ela como positiva.

**Pesquisadora:** Você gosta de estar aqui, quando vem à escola?

**Murilo:** Sim.

**Pesquisadora:** Quando está aqui, sente vontade de ir embora?

**Murilo:** Não, não, sinto que eu tenho muito desenvolvimento, ainda mais com a tia C.

**Pesquisadora:** Muito obrigada pela sua entrevista.

## APÊNDICE B – Transcrição da entrevista com Leonel

**Data:** 2 de julho de 2009.

**Duração:** Seis minutos.

**Local:** Sala de apoio pedagógico (antiga sala de recursos)

**Objetivo:** Conhecer os sentidos e significados da escola para o aluno com necessidade educacional especial.

**Pesquisadora:** Vou te fazer umas perguntas, posso?

**Leonel:** Tá.

**Pesquisadora:** O que você aprende aqui, na escola?

**Leonel:** A fazer dever, ler.

**Pesquisadora:** O que mais?

**Leonel:** Amiguinhos, colegas...

**Pesquisadora:** E é bom pra você?

**Leonel:** É.

**Pesquisadora:** Você gosta?

**Leonel:** Gosto

**Pesquisadora:** Qual o lugar da escola que você gosta mais?

**Leonel:** O porão velho, varrer...

**Pesquisadora:** Por que você gosta de varrer?

**Leonel:** Porque sim.

**Pesquisadora:** E no porão velho? O que você gosta lá no porão velho?



**Leonel:** (não foi possível entender a resposta).

**Pesquisadora:** Qual a disciplina que você mais gosta?

**Leonel:** Ciências, Matemática, Ciências e Geografia.

**Pesquisadora:** Qual a aula você mais gosta?

**Leonel:** Educação Física, Artes.

**Pesquisadora:** De tudo o que tem na escola, do que você mais gosta?

**Leonel:** O recreio. A saída.

**Pesquisadora:** Por que você gosta da saída?

**Leonel:** (não foi possível entender a resposta).

**Pesquisadora:** Qual o professor de que você mais gosta?

**Leonel:** A professora E. [professora de Português, que foi professora da turma na 4ª série].

**Pesquisadora:** O que você acha da aula de Educação Física?

**Leonel:** Adoro.

**Pesquisadora:** O que você aprende lá?

**Leonel:** Jogar bola, a fazer ginástica pra ficar forte.

**Pesquisadora:** O que você mais gosta de fazer na escola?

**Leonel:** Brincar.....

**Pesquisadora:** Você gostaria de ficar o dia todo na escola? Você quer vir pra cá pela manhã, almoçar aqui e, depois, ficar na aula?

**Leonel:** Aula.

**Pesquisadora:** Mas você quer ficar aqui o dia inteiro?

**Leonel:** Não.

**Pesquisadora:** Quer almoçar aqui? Depois ter aula?

**Leonel:** Não

**Pesquisadora:** Por quê?

**Leonel:** Primeiro, eu quero almoçar em casa.

**Pesquisadora:** E da APAE, você gosta da APAE?

**Leonel:** Eu gosto da APAE.

**Pesquisadora:** O que você faz na APAE?

**Leonel:** Lá tem os professores.

**Pesquisadora:** Do que mais você gosta na APAE?

**Leonel:** Fazer dever.

**Pesquisadora:** Você gosta mais da APAE ou da escola?

**Leonel:** APAE, e escola mais tarde.

**Pesquisadora:** Aqui, na escola, de quem você mais gosta?

**Leonel:** (não foi possível entender a resposta).

**Pesquisadora:** Quem são seus amigos aqui na escola?

**Leonel:** O. A. D.[colegas de turma]<sup>9</sup>

**Pesquisadora:** E professor? De qual professor você mais gosta?

**Leonel:** Ciências, Português, Matemática, Geografia.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Os nomes mencionados não foram transcritos, optamos por manter apenas a letra inicial.

**Pesquisadora:** Você gosta daqui da escola?

**Leonel:** Gosto

**Pesquisadora:** Você tem vontade de ir embora? Gosta de ir embora?

**Leonel:** Tenho. Eu quero ir embora sozinho.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Leonel:** Porque sim.

**Pesquisadora:** Você não gosta da van escolar?

**Leonel:** Gosto

Nesse momento, Leonel transparece estar cansado com as perguntas, deita-se e finge estar roncando, com olhos semiabertos. Insisto:

**Pesquisadora:** Agora está tendo aula de quê?

**Leonel:** Não sei, não

Interrompemos a conversa porque Leonel se levantou, pegou seus óculos e a mochila, demonstrando querer sair da sala.

---

<sup>10</sup> Ele não demonstra conhecer os nomes dos professores, exceto o da professora de Português que foi sua professora na 4ª série.

## APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com o pai de Murilo

**Data:** 26 de junho de 2009

**Duração:** 15 minutos.

**Local:** Sala das pedagogas.

**Objetivo:** Identificar a percepção dos pais sobre o processo de inclusão e conhecer um pouco da trajetória de escolarização dos alunos sujeitos da pesquisa.

A entrevista com pai de Murilo ocorreu na presença dele e, em alguns momentos, Murilo participou das respostas. Após as devidas apresentações da pesquisa e da pesquisadora, o pai inicia uma conversa informal sobre o fato de Murilo estar fazendo dieta de emagrecimento.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo Murilo está na escola?

**Pai:** Tem dois anos. Murilo chegou na 3ª série aqui.

**Pesquisadora:** E como Murilo chegou a esta escola? Como a escolheram?

**Pai:** Por ser um colégio mais completo, né? Para o quadro dele, é um colégio que fornece uma coisa melhor pra ele, um desenvolvimento melhor pra ele.

**Pesquisadora:** Onde ele estudava antes?

**Pai:** Lá em Maruípe (cita o nome da antiga escola). Tirei de lá porque não tinha estrutura nenhuma como tem aqui.

**Pesquisadora:** É uma escola municipal também?

**Pai:** Sim. É municipal também.

**Pesquisadora:** E Murilo já repetiu alguma série?

**Pai:** Não. Aqui eu vejo um desenvolvimento muito grande pra aprendizagem dele. Tá muito bem, graças a Deus. O acompanhamento é muito bom.

**Pesquisadora:** Mas, desde que ele começou a frequentar a escola nunca repetiu, nem lá nem aqui. É isso?

**Pai:** Não. O pessoal tá de parabéns aí.

**Pesquisadora:** E a turma (o grupo de alunos) é a mesma desde que chegou à escola?

**Murilo** responde: Têm várias turmas. Eu comecei à tarde. Antigamente era uma turma, agora entrou aluno novo, na 4ª série entrou aluno novo e agora, na 5ª série, tá um monte de aluno novo [o pai o interrompe e diz: ela quer saber se você sempre estudou à tarde ou de manhã, e me responde: Sempre foi à tarde].

**Pesquisadora:** E Murilo gosta de vir pra escola?

**Pai:** Gosta, ele se “amarra”. Num falta nunca, contou umas mentirinhas aí, mas a gente vai resolver isso [risos].

**Pesquisadora:** Ah, sobre dever de casa, não é? Estou sabendo.

**Pai:** É, inventando que ia sair quatro horas e eu saí do trabalho correndo, cheguei aqui não tinha nada, estava em aula.

**Pesquisadora:** O que ele fala da escola em casa? A que mais ele faz referências da escola em casa?

**Pai:** Só coisas boas, nada de negativo, o desenvolvimento dele é muito bom.

**Pesquisadora:** E que pessoas ele menciona? De quem da escola ele fala em casa? Quais os nomes que ele mais cita?

**Pai:** Geralmente mais a C.,<sup>11</sup> você também.

**Pesquisadora:** E amiguinhos?

**Pai:** [o pai não soube responder]. Dirijo-me a Murilo e pergunto quem são seus melhores amigos na escola?

---

<sup>11</sup> Os nomes citados não foram mencionados, optamos por manter apenas a letra inicial.

**Murilo:** Meus melhores? [pensa um pouco]. Todos.

**Pesquisadora:** Insisto: nenhum em especial?

**Murilo:** Todos e nenhum, porque alguns me tratam mal e eu paro de ser amigo, aí eu arranjo amigos mais legais, aí meus amigos legais me tratam mal, aí eu volto pros meus amigos anteriores. É tudo assim, aí a gente fica de mal, depois fica de bem [o pai ri bastante].

**Pesquisadora:** Além da escola, que outras atividades o Murilo faz?

**Pai:** O Murilo fazia natação, mas não tava desenvolvendo bastante devido à visão, aí resolvi tirar e ele engordou mais, porque ele comia muito [Murilo interrompe: Fazendo eu passar vergonha, né?]. Em termos de exercícios, só faz natação, outra atividade faz só natação.

**Pesquisadora:** Nenhum outro curso?

**Pai:** Não. No momento não, porque eu consegui o integral pra ele, então ele fica no colégio praticamente o dia todo. [Murilo interrompe e diz: Meu pai me traz e me leva, aí, em casa, muda tudo. Meu pai vai jogar bola e minha mãe fica me ensinando o dever [pai aos risos], aí eu amo muito minha mãe e ela fica lá comigo entendendo os deveres, aí quando o meu pai chega, meu pai, ele também me ajuda nos deveres e eu amo minha família]. O pai o interrompe: Fala pra ela sobre o computador, o que que papai teve que fazer.

**Murilo:** Meu pai me deu um computador e tirou.

**Pai:** Eu comprei um computador pra ele, montei um quarto pra ele desenvolver mais, fazer os trabalhos, os negócios, mas aí eu tive que tirar, porque ele tá esquecendo tudo. Tá ficando muito tempo no computador, não quer saber de estudar.

**Pesquisadora:** [dirigindo-se a Murilo] O que você faz no computador?

**Murilo:** Eu jogo, faço um monte de coisa, mas meu pai tirou, porque eu tava jogando muito e não tava fazendo dever.

**Pesquisadora:** E, nas horas livres, o que mais Murilo gosta de fazer em casa?

**Pai:** Muita televisão e muito desenho. Gosta bastante de desenho, né, meu filho?

**Murilo:** Brincar também, muita brincadeira, muita brincadeira, brinco demais.

**Pesquisadora:** Você brinca com quem?

**Murilo:** Com C., minha amiga [pai: C. e as coleguinhas dele lá de perto de casa], com a T., M., são as únicas amigas que eu tenho perto de casa, aí minha mãe, às vezes, fica brincando comigo.

**Pesquisadora:** Em casa Murilo é ativo? Como se relaciona com os irmãos?

**Pai:** Bastante ativo. Se relaciona cem por cento com os irmãos. Graças a Deus não tem problema.

**Pesquisadora:** Tímido ele é?

**Pai:** Nunca foi, nem pouquinho.

**Pesquisadora:** Começou a estudar com que idade?

**Pai:** Dois aninhos, já foi logo pro pré, jardim, né?

**Pesquisadora:** E vocês perceberam quando que ele precisava de acompanhamento especializado na escola?

**Pai:** Ele teve um estrabismo muito grande com sete meses. Ele tinha uma diferença muito grande, um olho pro outro, aí eu comecei a batalha, um oftalmologista aqui, outro lá, e tal e tal, mas não era problema comum, tinha que arrumar um médico específico pra ele. Qual o quadro dele? É retina. Deslocamento e lesão na retina, é nervo ótico. O globo ocular dele num se formou totalmente.

**Pesquisadora:** Ele nasceu com nove meses?

**Pai:** Sim, nove meses completo, não teve nada, não. Eles falam que é má formação genética, mas eu não acredito nisso muito, não. Foi dos sete meses em diante, daí pra cá foi só tratamento.

**Pesquisadora:** Então ele já iniciou a escola usando óculos?

**Pai:** Já, tudo perfeito. A médica dele, do início até hoje, é a mesma médica graças a Deus, inclusive ontem eu fui ver o negócio do laudo pra ele, porque eu tô conseguindo, porque ela é particular, mas, devido ela ser muito cara, ela acha melhor se há possibilidade de ganhar pelo SUS, e eles tem convênio, tem, mas é que ir lá buscar, mas é um pouco complicado, porque é lá em Cariacica, inclusive eu fui lá ontem e perdi a tarde toda, uma série de documento, inclusive vou levar ele pra fazer perícia sábado, sete horas da manhã, aí acho que dá pra conseguir tranquilo.

**Pesquisadora:** E vocês, pais, sempre vêm à escola, estão sempre acompanhando o processo?

**Pai:** A gente tá sempre acompanhando e é sempre eu e ela. Quando não é eu, é ela.

**Pesquisadora:** A escola sempre entra em contato?

**Pai:** Totalmente, graças a Deus. Nunca tivemos problema nenhum não

**Pesquisadora:** Qual a sua percepção geral sobre a escola. Julga que esta é uma boa escola para seu filho?

**Pai:** Sim, com certeza. O desenvolvimento dele é muito grande, o andamento é muito bom, acompanhamento cem por cento, só tem a parabenizar.

**Pesquisadora:** E que ações você percebe que a escola faz para que o Murilo tenha todo esse aprendizado?

**Pai:** Fazem muita criatividade pra ele desenvolver bastante. Eu percebo nele que, cada dia que passa, dá uma diferença muito grande na pessoa dele. Ele é muito responsável. É questão de só colar nele que ele desenvolve bastante, muito responsável.



**Murilo:** E eu tô crescendo. Eu tô virando homem por causa da minha mãe e do meu pai que eu amo os dois muito, muito, muito, muito e eles me ajudam muito, muito, muito.

Encerro agradecendo pela atenção em vir à escola, aceitar participar e solicito que o pai formalize a autorização que ele me concedeu assinando o Termo Livre Esclarecido, assim como entrego a ele outra via de igual teor.

**Murilo:** Ô tia, você vai colocar a gente na televisão?

**Pesquisadora:** Quem sabe?... Mas eu sei que você gosta de aparecer nas reportagens. Quantas entrevistas você já deu?

**Murilo:** Só dei uma, mas eu queria aparecer de novo no “ES comunidade”, ou em qualquer lugar na televisão, pra minha mãe ver. Ô tia, você não pode me fazer aparecer na televisão, não?

**Pesquisadora:** Até posso, mas só na TV da sua casa, se você quiser eu gravo num DVD e aí vocês assistem. O que você acha?

**Murilo:** Boa ideia. Pode ser.

**Pesquisadora:** Muito obrigada [aperto a mão do pai de Murilo].

**Pai:** Eu é que agradeço de coração,

Murilo pega o gravador de voz e começa a brincar: Alô... o pai o chama para ir embora e pega o gravador de sua mão, devolve à mesa e despede-se.

## APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a mãe de Leonel

**Data:** 9 de junho de 2009.

**Duração:** 16 minutos.

**Local:** Sala das pedagogas.

**Objetivo:** Identificar a percepção dos pais sobre o processo de inclusão e conhecer um pouco da trajetória de escolarização dos alunos sujeitos da pesquisa.

A entrevista foi antecedida por uma reunião com a professora especialista e a pedagoga, da qual tive a oportunidade de participar.

**Pesquisadora:** Onde começou a escolarização do Leonel? A primeira escola dele foi esta? Em que outros lugares ele estudou antes?

**Mãe:** Leonel foi pra uma creche primeiro.

**Pesquisadora:** Com que idade?

**Mãe:** Com dois anos de idade eu coloquei ele numa creche, numa creche não de criança especial, nada disso, numa creche que só tinha ele com síndrome de Down, uma creche particular, que a minha filha ficou nela, ele ficou lá também, até os seis anos ele ficou lá.

**Pesquisadora:** Ele ficava lá o dia inteiro?

**Mãe:** A princípio, ele ficava meio período, depois ele passou a ficar o dia todo, e eu acho, assim, eu acho que, por exemplo, eu acho que o Leonel já era pra ele tá lendo há muito tempo porque, na época da creche, ele escrevia o nome dele direitinho, ele escrevia o nome com letra de forma com cinco anos de idade. Depois ele estudou no G,<sup>12</sup> aí ele ficou lá um ano, um ano e meio mais ou menos, aí eu tive um problema financeiro muito sério na minha vida, não consegui mais pagar a escola aí a E,<sup>13</sup> que é minha amiga, que é professora aqui, aí ela me falou que arrumava uma

---

<sup>12</sup> O nome da escola foi preservando. Mantivemos aqui apenas sua letra inicial.

<sup>13</sup> Nome preservado, referenciado sempre apenas pela letra inicial.

vaga, se eu quisesse colocar ele aqui, que aqui tinha um projeto muito bom com criança especial e tal e tal, aí, inclusive, ela ia ser professora dele, aí eu peguei e coloquei ele aqui e ele tá aqui até hoje.

**Pesquisadora:** Desde a primeira série?

**Mãe:** Tá, desde a 1ª série.

**Pesquisadora:** E ele foi progredindo para 2ª, 3ª... então ele vem praticamente com a mesma turma de amiguinhos?

**Mãe:** Não, teve um ano que ele repetiu, na verdade.

**Pesquisadora:** Em que série?

**Mãe:** Na primeira, eu acho que foi quando a E. falou que ele precisava aprender a usar os livros, que ele não tinha, e a primeira série que dá essa noção pra criança, esse suporte de mexer com livro, então ela achou que era interessante, ela conversou aqui na escola, eles acharam também e, inclusive, se eu não me engano, Leonel tá assim na 5ª série... aí teve uma época que ele ficava assim: saía que ele tava na turma da 2ª série, mas ele tava na primeira, entendeu? Porque não podia repetir.

**Pesquisadora:** E essa rotina de APAE, quando iniciou?

**Mãe:** Desde 2007. É recente. Teve uma época que ele ia só na fonoaudióloga e fazia musicoterapia, aí depois que eu consegui arrumar o apoio pedagógico, a E. achou que era interessante pra ajudar, aí ela falou: “Não, você pede e tal e tal”. Ela me deu os caminhos lá pra mim pedir, aí a escola aqui pediu até, aí abriram a vaga pra ele lá, aí ele tá lá desde 2007.

Leonel entra na sala, nós o cumprimentamos. Ele se senta à mesa, e continuamos.

**Pesquisadora:** E ele gosta?

**Mãe:** Gosta, né, Leonel?

**Leonel:** Adoro.

**Mãe:** Ele adora.

**Pesquisadora:** Quais são as atividades feitas lá na APAE?

**Mãe:** Educação Física, joga futebol, basquete, tem aula de informática, musicoterapia, fonoaudióloga, tem os professores de Matemática, Português.

**Pesquisadora:** Então Leonel teve toda a sua escolarização na escola regular? Nunca estudou numa escola especial?

**Mãe:** Não.

**Pesquisadora:** E, em casa, o que ele fala da escola? Ele fala bem da escola? Ele tem boas referências daqui?

**Mãe:** Fala, ele gosta. Ele só não fala muito da sala de aula, ele não fala, fala do ambiente da escola, o que acontece nas salas...eu pergunto o nome de professor, ele nunca sabe os nomes dos professores, até que agora eu entendo porque é um monte, antes era só uma professora, mas teve um ano que ele passou o ano inteiro e não me falou o nome da professora, mas aí a E. me falou que era porque ele não gostava muito dela.

**Pesquisadora:** Ele demonstra interesse pelas atividades da escola? Ele pega livros em casa? Algum material?

**Mãe:** Ele tem pegado os cadernos ultimamente. Diz ele que tá fazendo o dever, aí ele fica lá escrevendo, fazendo o dever de casa dele.

**Pesquisadora:** Sobre pessoas da escola, quem são as referências dele? Quem ele cita em casa? Que nomes? Amigos? Professores?

**Mãe:** Ah! Nome eu não sei. Ele fala tanto nome, tem hora que eu confundo porque ele fala da APAE e fala daqui.

Dirigindo-se a Leonel, a mãe pergunta: “Quem são seus amigos daqui?”

**Leonel:** O. F.

O sinal entre as aulas toca. Ele se levanta e diz que está indo para a aula. A mãe despede-se dizendo: “Vai estudar, vai!”.

**Pesquisadora:** E nas horas livres, o que Leonel gosta de fazer?

**Mãe:** Ah! Ele gosta de ir a praia, ele gosta de churrasco, ele gosta de capinar o quintal [risos], e.... essa coisas, passear, ir ao *shopping*.

**Pesquisadora:** E em casa, ele se relaciona bem? Com a irmã? Com você? Com o pai?

**Mãe:** Relaciona, sim. Ele é genioso, ele gosta de brigar com todo mundo, assim, não é brigar, ele se impõe assim, ele tem uma coisa de sempre achar que ele é melhor, por exemplo, de que a irmã dele, que ele pode mais, que ele é mais amado. Ele que se põe nessa posição.

Leonel retorna ao local da entrevista.

**Pesquisadora:** Então ele não é uma criança tímida fora da escola?

**Mãe:** Nada, que tímido! Conversa com todo mundo na rua, eu até falo: “Meu filho, para de ficar falando com os outros”.

**Pesquisadora:** E a sua relação com a escola, como é? Você sempre vem à escola? Está sempre fazendo o acompanhamento?

**Mãe:** Não, a minha relação com a escola está péssima, péssima, porque eu tenho desde dois mil e... ano sei, tem uns quatro anos, que minha mãe veio pra cá, meu pai, antes eles moravam no interior, mas minha mãe acamada, vai fazer oito anos, meu pai tá com 84 anos, e eu tenho uma irmã excepcional, aí eles moram embaixo da minha casa, então eu não sei... eu trabalho, e eu tenho que me dividir em mil, sabe? E, ultimamente, eu realmente tenho me afastado muito da escola, pelo fato que te falei que é mais longe. O Leonel, como vem de van, aí ele vem e volta de van. Às vezes tem uma reunião e eu não posso vir porque eu trabalho por conta própria, eu e meu marido, às vezes ele tá viajando, os negócios continuam, aí eu não posso sair do escritório, ou eu tenho problema... eu sei que a minha vida tá muito tumultuada, e o meu relacionamento com a escola tem sido péssimo, mas da

minha parte, sabe? Não da escola. A escola manda até os bilhetes, eu é que não tenho participado mesmo por esses motivos.

**Pesquisadora:** Qual a sua percepção com relação à aprendizagem de Leonel aqui na escola? Você percebe a evolução dele? Percebe que ele avança no conhecimento?

**Mãe:** Ele fala muito pouco sobre isso. Eu pergunto, mas eu acho que ele omite mais do que fala. Ele fala que ele sabe tudo, mas ele não demonstra que sabe. Ele fala que sabe lê, mas ele não lê pra mim ver. Eu falo até com ele: “Você precisa ler, meu filho, pra ler o jornal, a Bíblia”. Ele fala que sabe ler, mas ele não quer ler pra mim ver.

**Pesquisadora:** Que ações você percebe que a escola tem feito pra promover o aprendizado do Leonel?

**Mãe:** Eu acho que está faltando exatamente isso que você falou (referindo-se a conversa que aconteceu antes da entrevista sobre o fato de Leonel estar sem acompanhamento de estagiário), que ele tem que ter um acompanhamento, porque sozinho ele fica desestimulado. Eu, este ano, não tava nem sabendo que ele estava sem estagiária, no ano passado, que a E. saiu né? Quando a E. ainda tava aqui, na escola, ela me dava notícia das coisas, né? Eu ainda ficava sabendo, porque ela sempre falava comigo, eu ligava pra ela, falava como que o Leonel tava, alguma coisa que tava acontecendo. Esse ano ela saiu daqui, aí eu não estou sabendo de nada. Eu acho que tá faltando é isso mesmo que vocês falaram, pra estimular mais, eu nem sabia que ele estava sem, igual a E. no ano passado falava, porque eu via esses cadernos todos riscados, mas aí ela me explicava que esse ele carregava, mas que tinha outro bonitinho com as atividades, que ficava com as estagiárias. Eu to achando que esse ano está do mesmo jeito, mas agora eu fiquei sabendo que não está sendo.

**Pesquisadora:** O Leonel tem muitos amigos fora da escola?

Simultaneamente Leonel e a mãe respondem:

**Mãe:** Não.

**Leonel:** Tenho.

**Pesquisadora:** Sim ou não?

**Mãe:** Tem meu filho?

**Leonel:** Tenho.

**Mãe:** É mentira.

**Pesquisadora:** Onde ele faz mais amigos? Escola? APAE? Vizinhos?

**Mãe:** Eu acho que em todo lugar. Leonel é muito sociável. Qualquer lugar que ele vai arruma amigo, na praia...

Encerro agradecendo a entrevista e solicitando a sua assinatura para formalizar a autorização já concedida verbalmente. Peço que leia calmamente e assine. Enquanto a mãe lê o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, começo a conversar com Leonel.

**Pesquisadora:** Leonel o sinal tocou, por que você não foi para a sala?

**Leonel:** Porque eu tô com vergonha.

**Pesquisadora:** É aula de quê?

**Leonel:** De inglês.

**Pesquisadora:** Onde é aula de Inglês?

A pedagoga da escola que estava próxima ouvindo o diálogo nos interrompe:

**Pedagoga:** Por que você está com vergonha Leonel?

Ele não responde. Informo a ela o motivo: antes a aula ocorria pela manhã (a partir de um plebiscito, a comunidade escolar optou por colocar a disciplina de língua inglesa na grade horária e não no contraturno, como vinha ocorrendo), como ele só frequentava a escola à tarde, não participava das aulas de Inglês, então ele não conhecia a professora e nem o espaço da aula, por isso, nos horários das aulas

dessa disciplina, ele não entrava na aula também e a professora provavelmente nem o conhece. Ela se prontifica a descer com ele e apresentá-lo à professora. A mãe despede-se dele, dizendo que já está indo embora.

Agradeço mais uma vez a entrevista e nos despedimos. A mãe desabafa:

Eu tenho ficado preocupada com tudo isso, sabe? De não ter assim, uma atitude, de melhorar com o Leonel e, sabendo da capacidade dele, aí eu já até tinha falado com meu marido: “Eu vou deixar Leonel esse ano, porque, ano que vem, se as coisas não mudarem, que eu ia fazer das tripas coração, mas eu ia colocar ele numa escola particular”.



## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma do 6º ano B, da EMEF “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”, o projeto de pesquisa “**O cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos na/da escola**”, de autoria da mestrandia Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola sob a perspectiva do aluno.

Desse modo, a pesquisa está sendo realizada em sala de aula e demais espaços da escola, por meio da observação participante, com gravações em vídeos de entrevistas e registros em diário de campo.

Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizados nomes fictícios para as crianças e as imagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados-resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo aluno \_\_\_\_\_, do 6º  
ano B, autorizo sua participação no referido projeto de pesquisa, concordando com  
os procedimentos acima apresentados.

Assinatura:

RG:

Vitória, junho de 2009.

## APENDICE F – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Vitória, 25 de maio de 2009.

Senhor Diretor

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão por sua colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância de toda a escola na consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola sob a perspectiva do aluno.

Vencida a etapa de coleta e nos preparando para e analisar os dados e defender nossa dissertação, necessitamos de sua autorização formal. Para tanto nos comprometemos a utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas sem identificar a escola e tampouco os sujeitos citados na versão final da dissertação, o que será feito com a adoção de nomes fictícios.

Katuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a professora Katuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes a fazer uso das informações coletadas nesta unidade de ensino, em sua dissertação de mestrado.

Alguma sugestão de nome para identificação da escola? \_\_\_\_\_

**Assinatura do Diretor:**

## APENDICE G – CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA

Vitória, 26 de junho de 2009.

Prezado(a) professor(a)

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão por sua colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância de toda a escola na consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola sob a perspectiva do aluno.

Vencida a etapa de coleta e nos preparando para e analisar os dados e defender nossa dissertação, informamos nossa retirada da escola para observações, no entanto, reafirmamos nosso compromisso em compartilhar nossas percepções, pois acreditamos que pesquisas como esta podem ajudar a escola a trilhar caminhos que levem à plena inclusão social.

Comprometemo-nos também a utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas, sem identificar a escola e tampouco os sujeitos citados na versão final da dissertação, o que será feito com a adoção de nomes fictícios.

Até breve,

Mais uma vez agradecemos,

**Katiuscia Mendes.** Pesquisadora Responsável (telefone: 8166-0688), aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**José Francisco Chicon.** Orientador responsável, professor doutor da Universidade Federal do Espírito Santo.

## APÊNDICE H – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SEME

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Vitória, 3 de setembro de 2008.

**Assunto:** Solicitação de autorização para realizar Pesquisa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Senhora Secretária,

Solicitamos autorização dessa Secretaria para realizar a pesquisa de Mestrado “O cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos na/da escola”, sob orientação do Prof. Dr. José Francisco Chicon.

A pesquisa de campo dar-se-á a partir do início do semestre letivo de 2009, no entanto, neste momento, sentimos necessidade de visitar algumas escolas indicadas pela Coordenação de Educação Especial, a fim de definir o lócus de pesquisa.

Acrescentamos ainda que este projeto de pesquisa foi aprovado para financiamento na Companhia de Desenvolvimento de Vitória/FACITEC. O referido projeto, constando de cronograma, encontra-se em anexo para sua apreciação.

Atenciosamente,

A Ilma. Sra. Marlene de Fátima Cararo Pires  
**Secretária Municipal de Educação**

José Francisco Chicon  
Orientador-Professor doutor da Universidade Federal do Espírito Santo.

Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes  
Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo-  
Bolsista Capes.

## APÊNDICE I – PROTOCOLO DE PESQUISA CIENTÍFICA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

- 1. Nome do projeto:** O cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes espaços-tempos na/da escola–PPGEF/UFES
- 2. Entrevistadora:** **Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes**
- 3. Pesquisador Responsável:** **Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes** (RG 4014451 SSP-PA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo).
- 4. Objetivo do Projeto:** Investigar e analisar o processo de inclusão de alunos com NEEs nos diferentes espaços-tempos da/na escola sob a perspectiva do aluno.
- 5. Procedimentos Metodológicos:** Pesquisa qualitativa de caráter explicativo, descritivo e exploratório denominado Etnografia.
  - 5.1 Instrumentos Utilizados:** Observações, entrevistas, **registros audiovisuais, análise documental.**
  - 5.2 Escolha dos Sujeitos da Pesquisa:** Por indicação da Secretaria Municipal de Educação e visitas a escolas.
- 6. Riscos da Pesquisa:** **Exposição de imagens em eventos de caráter científicos** mantendo o sigilo sobre os dados identitários da criança, tais como nome e sobrenome.
- 7. Benefícios da Pesquisa:** Possibilidade de contribuir para um projeto educacional que favoreça a inclusão socioeducacional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.

#### Após ler e receber explicações sobre a pesquisa e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados com pesquisa.
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade.
4. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES-PPGEF, pelo telefone 33352547, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que autorizo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura para que Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes a utilize, integralmente ou em partes, sem restrição de prazos e limites de citação, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a terceiros para ouvi-la e citá-las, ficando vinculado o controle à (instituição) que tem sua guarda.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar do projeto, bem como desejo que meu filho..... participe da pesquisa.

**Nome do sujeito/ ou do responsável:** \_\_\_\_\_  
RG/CPF: \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Eu, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira  
Mendes, \_\_\_\_\_ declaro que forneci todas as  
informações referentes ao projeto.  
Telefone: (27) 81660688

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2009.

# ANEXO