1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação inclusiva tem notadamente se destacado na educação brasileira. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse entendimento, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Na atualidade, a educação inclusiva é reconhecida por diferentes autores (MENDES, 2002; BAUMEL, 1998; FERREIRA, 1989; JESUS, 2002) como aquela que assegura o acesso e a permanência qualitativa à educação de pessoas com deficiência na classe regular, compreendendo que as dificuldades emergem prioritariamente de uma perspectiva universal de organização na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a educação inclusiva, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, assume questões significativas na discussão acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

É nesse contexto que problematizamos o atendimento educacional especializado e sua correlação com o processo de escolarização, na medida em que esse processo se configurou, para essa população, como um substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no modelo médico da deficiência,¹ determinava formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancoradas nos testes psicométricos que

---

¹ Modelo no qual as pessoas com deficiência são concebidas como doentes, que precisam ser curadas, reabilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade (CHICON, 2004b).

definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Observando um pouco a história recente da educação especial, que será mais bem debatida no Capítulo 2, constatamos que, da década de 1970 até os dias atuais, transitamos do modelo médico da deficiência para o modelo social da deficiência.² Nesse contexto, percebemos a década de 1990 e o início do século XXI como expressão maior do movimento inclusivo, evidenciando a necessidade de pesquisas, sobretudo de intervenção, visando implantar a “escola para todos”, com a consideração de um modelo com características regionais (CHICON, 2005).

Dessas forças e aspirações sociais o campo vai se construindo cada vez com mais avanços e percebemos nos dias atuais a angústia dos educadores por formação e informação. Motivados pela perspectiva de fazer o melhor em sua prática pedagógica, veem na inclusão algo distante e pouco compreendido, cujas respostas ainda são colocadas de forma generalista, não refletindo as suas necessidades mais peculiares que surgem de situações do dia a dia escolar.

A escola clama por iniciativas científicas de intervenção no campo da inclusão, visando a descortinar obstáculos ainda timidamente abordados. Parece-nos claro que o processo de inclusão é uma realidade incontestável. Como afirma Sasaki (2005, p. 20):

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Com esse entendimento, a proposta de constante busca por caminhos que nos auxiliem a enfrentar os desafios que atravessam os processos educacionais vigentes nos pareceu argumento relevante para desenvolver esta pesquisa-ação.

A pesquisa-ação permite-nos oferecer ao professor a oportunidade de reflexão-ação sobre sua própria prática pedagógica ao proporcionar-lhe o espaço-tempo de escuta, acolhimento e troca de experiências, no sentido de atuar **com** ele de forma

---

² Modelo no qual a sociedade é chamada a reconhecer que precisa se adaptar, se modificar para atender às necessidades de seus cidadãos e não o contrário (CHICON, 2004b).

colaborativa (JESUS, 2002), quando pesquisador e pesquisado procuram juntos encontrar os meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Da mesma forma, a pesquisa-ação possibilita conhecer os meandros que acometem o conjunto dos profissionais, alunos, pais que se encontram imbricados no dia a dia da escola, fornecendo subsídios para compreender as complexidades presentes nesse espaço-tempo, possibilitando a identificação de problemas e o encaminhamento de respostas a esses problemas ainda em processo.

Pensar uma prática pedagógica a partir dessa perspectiva nos remete a um exercício constante de reflexão acerca da importância social e pedagógica que os processos educacionais operam nos processos inclusivos, bem como nos leva a considerar suas complexidades e influências, além das especificidades regionais e culturais.

Em meio a essa possibilidade de transição político-pedagógica, em que a busca pela inclusão passa a ser tarefa de todos, a Educação Física constitui-se como importante aliada no processo de inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Nessa tarefa, os professores de Educação Física, com suas propostas metodológicas, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o esporte como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade.

Mas é preciso ter claro que incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) possa participar da aula, incluir é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e estejam comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva.

Em nosso entendimento, ainda é incipiente uma educação que contemple a diversidade de forma inclusiva, assentada num modelo pedagógico holístico, com um professor consciente da importância da inclusão e do seu papel na consolidação desse processo, também, um professor que compreenda que o “[...] [seu] papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito das intercorrências” (FREIRE, 1996, p. 84).

Em frente a esse contexto, compreendemos a necessidade de caminhar no intuito de instituir diferentes formas de se pensar as relações sociais no sentido de não só reconhecer, mas abarcar a diversidade humana como condição fundamental de vida e, por conseqüência, potencializar múltiplos sentidos e significados nos espaços educacionais.

Diante disso, “Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas” é um estudo que propõe como **objetivo**: investigar, analisar e intervir no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, em uma escola de ensino fundamental no município de São Mateus-ES.

Assim sendo, a dissertação foi desenvolvida compondo a seguinte organização:

O Capítulo 2, “Os avanços e limites sobre as experiências de educação inclusiva nas escolas”, no subitem 2.1, “O contexto da educação”, apropriamo-nos de um aporte teórico, no qual buscamos um resgate histórico a partir das ciências modernas e seus reflexos na educação. Procuramos, assim, compreender as suas bases epistemológicas nas quais se apoiam nossas práticas educativas e entender a influência que os diferentes paradigmas tiveram na sociedade, sobretudo, na educação. Traçamos, ainda, o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência e a inclusão delas no ensino regular.

Ainda no Capítulo 2, no subitem 2.2, “O contexto da Educação Física”, fizemos uma retrospectiva da Educação Física e suas diferentes abordagens que emergiram dos debates ao longo de sua trajetória histórica. Pensando a Educação Física escolar, trouxemos elementos históricos que marcam a sua evolução, bem como, sucintamente, as teorias que a acompanharam/acompanham até os dias atuais.

No Capítulo 3, apresentamos nossas escolhas metodológicas. O caminho investigativo pelo qual fomos “colhendo” nossos dados sob os auspícios da pesquisa-ação. Nesse momento, definimos o tipo de pesquisa, caracterizamos os participantes, o lócus da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O Capítulo 4 se constitui no momento de nossas análises, que revelam elementos de um processo de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física. Apresentamos e analisamos o contexto da escola, a realidade encontrada. Buscamos,

ainda, deixar clara a configuração da turma de 3ª série, da aluna Vitória e da prática pedagógica de Educação Física desenvolvida na escola.

Ainda no quarto capítulo, pudemos delinear com muita clareza três movimentos que se estabeleceram durante as 26 aulas observadas:

- a) ausência de planejamento e sistematização das aulas;
- b) tentativa de planejamento e sistematização das aulas;
- c) planejamento e sistematização das aulas.

O quinto e último capítulo, que nomeamos de considerações finais, é o fechamento de um trabalho que se encerra e de uma missão que se fortalece: trabalhar no sentido de colaborar para a construção de uma Educação Física escolar para todos em uma escola que aprenda a acolher as diferenças com o respeito e dedicação que as crianças necessitam.

2 OS AVANÇOS E OS LIMITES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Neste texto, procuramos compreender as bases epistemológicas nas quais se apoiam nossas práticas educativas, assim como entender a influência que os diferentes paradigmas das ciências modernas tiveram na sociedade, sobretudo, na educação. Traçamos, ainda, o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência e o processo de inclusão delas no ensino regular, como situação que, numa análise preliminar, se percebe na contramão de um modelo caracterizado, principalmente, pelo ideal de uma escola que, desde a sua gênese, mostra-se afinada com uma formação utilitarista, técnica e científica (SAVIANI, 1980).

A reflexão crítica sobre a educação inclusiva nos possibilita um melhor entendimento das necessidades de mudanças, das demandas que emergem no terceiro milênio, em frente à indiscutível função da escola como lugar de ensino/aprendizagem de todos.

Com vistas a contextualizar essa reflexão, no berço da ciência, nos moldes daquilo que se costuma chamar de ciências modernas, por volta dos séculos XVI e XVII, percebemos um abalo nas estruturas sociais a partir de uma nova visão de mundo, que rediscute a postura do homem diante das demandas que são criadas pela curiosidade que é peculiar à espécie humana. O homem se vê desalojado da sua posição de centro do universo e, assim, segundo Correia (2006, p. 25):

[...] a religião, a filosofia e os mitos, determinantes daquela visão de mundo, 'perdem' sua centralidade nas leis do Universo. E a ciência que passa, então, a desempenhar esse papel. As explicações sobrenaturais para as epidemias, os raios, as boas e más colheitas, as tempestades desaparecem, dando lugar a explicações racionais e objetivas acerca desses fenômenos.

Nos séculos XVIII e XIX, as explicações científicas tomam vigor e ganham credibilidade com a ascensão das descobertas científicas, sobretudo no campo das

ciências naturais. Esses avanços científicos possibilitaram emergir a Educação, a Psicologia e a Sociologia como ciências sob forte influência do positivismo, cujo principal ícone aparece na figura do filósofo Augusto Comte (1798-1857).

A deficiência foi na época, então, vista como algo externo, mensurável, visível, objetivo, com uma ou múltiplas causas e a principal, na maioria das vezes, não é identificada. Assim percebemos a gênese das teorias explicativas e conclusivas geradas ou reforçadas, quer pelo senso comum, quer pelo pensar controlado da ciência. Nesse sentido, entendemos que a educação especial esteve subordinada a uma perspectiva estática com seus horizontes limitados.

Segundo Maciel Júnior (2006), a tradição clínica, que tanto caracteriza a educação especial, antecede o positivismo e teve como respaldo o avanço do conhecimento médico de caráter cartesiano que prometia a compreensão decorrente da fragmentação de aspectos concorrentes e se anunciava como o caminho para as transformações do outro, por meio do processo de cura. Em um distanciamento da pessoa e da deficiência, as várias deficiências receberam a sua denominação.

No contexto educacional, Luzuriaga (1969) afirma que o século XVIII é o século pedagógico por excelência, pois a educação tornou-se uma das maiores preocupações de reis, pensadores e políticos. Despontam, no contexto da época, duas das maiores figuras da Pedagogia: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Ainda segundo o autor, na educação do século XVIII, observam-se os seguintes movimentos:

- Desenvolvimento da educação estatal, da educação do estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino.
- Começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos.
- Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais.
- Iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino da religião pela instrução moral e cívica.
- Organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade.

- Acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países.
- Primazia da razão, a crença no poder racional na vida dos indivíduos e dos povos (LUZURIAGA, 1979, p. 31).

Já no início do século XIX, de acordo com Carneiro (2006), uma experiência icônica e para muitos, pioneira, foi a do médico Jean Itard, que já havia organizado o primeiro programa sistemático de educação especial para surdos. Em meio ao fatalismo imposto pelos grandes nomes da Medicina da época, recebe do Governo Francês, em 1801, a tarefa de educar o menino selvagem Victor de Aveyron, capturado na floresta de La Caune. Para Pessotti (1984, p. 36, apud CARNEIRO, 2006, p. 137), o menino se constituiu no “[...] protótipo vivo do ideal Rousseauiano do selvagem inculto, naturalmente inteligente e generoso”.

Para Carneiro (2006), no Brasil do século XIX, de natureza essencialmente rural e pautada na expressão oral como comunicação, a exigência de desempenho intelectual era mínima, se comparada com sociedades urbano-industriais, onde a escrita é uma mediação marcante, o que colocava em evidência, à luz das exigências da época e dos conceitos da psicométrica, os considerados improdutivos, a partir de um referencial quantitativo.

Portanto, Itard e, mais tarde, Seguin, seu discípulo, de certa maneira, fundam as primeiras escolas de educação especial nos Estados Unidos, cujos princípios estabelecidos vão sendo lentamente difundidos e aceitos nas sociedades. Foi no segmento desses pesquisadores que começaram a surgir as primeiras escolas de Educação Especial (EE), voltadas, em primeiro plano, para os deficientes sensoriais, porque, à época, eram comuns cegos e surdos ilustres, assim como era relativamente fácil encontrar cegos com memória excepcional, que cantavam, que conheciam música, que faziam uma série de maravilhas (JANNUZZI, 1989).

Segundo Kassar (2005), já no século XX, a organização das instituições de ensino que ofereciam serviços, bem como a formação das primeiras classes especiais, ocorria fundamentada no viés de valorização do discurso científico e de exaltação ao conhecimento biológico/evolucionista. Tais classes especiais públicas surgem com o ideal da segregação, com crivo científico que fundamenta a necessidade da separação

dos alunos “normais e anormais”, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso das ciências médicas a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade. Fundamentada nesses preceitos e com esses pensamentos na década de 1930, a educação especial assiste à organização do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

A prática da segregação das crianças, na busca pela homogeneização, tem, para a época, segundo Carvalho (1997), um caráter humanitário por ser proposta por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar “fundada na natureza”. As diferenças eram vistas quase como um castigo definido pelas leis da natureza, sendo, portanto, a segregação considerada uma postura de cuidado adicional, que se fundamentava na “política dos iguais”, para os quais seria possível um melhor atendimento e uma melhor qualificação dos profissionais que os atendessem, que seriam uma espécie de especialistas.

Segundo Kassar (2005), observando a história da educação especial no Brasil, tanto no seu discurso dominante, como nas muitas práticas educativas, percebe-se um pensamento meritocrático, altamente prevalente nas sociedades da época, que preconizava e defendia o desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. Tal entendimento fortalecia a postura excludente, considerando a desigualdade de condições para execução de tarefas similares.

Seguindo sua evolução histórica, a educação especial, finalmente, assiste à concretização de explícitas políticas públicas, movimentos sociais e da comunidade científica a partir da década de 1960, por meio de um movimento mundial que começa a se encorpar no sentido de repudiar posturas segregacionistas.

De acordo com Mendes (*apud* EMILIO, 2004), uma das primeiras evidências dessa nova postura, surge inicialmente na Dinamarca, com a defesa da ideia de uma normalização que buscava a integração de pessoas com deficiência, ao defender o direito inalienável de participar de quaisquer atividades desenvolvidas por pessoas da mesma idade.

Para a autora, tais posturas, sobretudo nos serviços educacionais regulares, aproximava as pessoas com deficiência da comunidade, desestimulando, assim, a institucionalização que caracteriza o modelo médico-pedagógico. Essa visão mais

arrojada na condução de ações pedagógicas sustentou a criação, décadas depois, do modelo social de educação especial, pautado na inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs), como observa Chicon (2005, p. 11):

A área de Educação Especial que, nas últimas décadas passou quase despercebida no cenário educacional brasileiro, começa, talvez pela primeira vez, na década de 90, a ser entendida e aceita como área de conhecimento que tem uma contribuição efetiva a oferecer sobre uma população que, mais recentemente, também começa a assumir a sua própria cidadania. Muitos são, ainda, os esforços necessários para que alcancem tal *status*. Para isso, é necessário garantir a produção e a socialização do conhecimento sobre a educação de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs).

Na tentativa de situar historicamente movimentos distintos, mas que coexistiram e coexistem na forma de diferentes posturas acerca da educação especial, Correia (1997, apud GORGATTI, 2005, p. 12) analisa que,

[...] no início do século XX, crianças com deficiência passaram a ser rotuladas e isoladas em 'instituições especiais'. Numa segunda fase algumas escolas públicas começaram a aceitar uma certa responsabilidade na educação de parte dessas crianças, porém de forma segregada, marginalizando-as em classes especiais. Nasceu em seguida o conceito de 'educação integrada', baseando-se no conceito de normalização, no qual a escola utilizaria os aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento da criança com deficiência. Num momento mais recente surge a idéia da inclusão, na qual atende-se ao aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular, adaptando serviços para que esses atinjam todas as crianças.

Kassar (2005), historicizando esse movimento no Brasil, afirma que diversos autores nos alertam para os fundamentos legais que compõem o cenário da nossa história educacional. Na década de 1970, analisando a Lei Educacional nº 5.692/71, observa-se explicitamente que, em seu art. 9º, a clientela da educação especial é definida como: "Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Percebe-se, portanto, a identificação clara da educação especial com os "problemas de aprendizagem" surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, transformando as crianças cronologicamente atrasadas em "deficientes" ou "deficientes mentais educáveis".

O sucesso ou fracasso dessa clientela é respaldado pelo discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas, costumeiramente aplicadas em escolas especiais e em raras classes especiais implantadas no ensino regular.

Segundo Glat e Fernandes (2005), a década de 1970 representou a institucionalização da educação especial no Brasil, já que, a partir de então, houve uma preocupação clara do sistema público de ensino em assegurar o acesso de pessoas com deficiência. Embora as autoras entendam que a configuração do modelo educacional superou o modelo médico-pedagógico, uma vez que absorveu os avanços da Psicologia e da Pedagogia da aprendizagem, entendemos que essa demarcação tão pontual é, no mínimo, arriscada, pois as perspectivas de educação especial a partir da abordagem da doença, objetivando o tratamento, ainda é muito presente na educação brasileira.

Para as mesmas autoras, embora consistindo uma evolução sem precedentes, o modelo educacional ainda apresentava equívocos que não podiam ser desprezados, como:

- a) a forte ênfase ao tratamento clínico, cujas classes especiais serviam como espaços de segregação;
- b) a formatação de currículos próprios para cada tipo de deficiência, conseqüentemente enaltecendo as diferenças;
- c) a construção desenfreada de metodologias de ensino específicas como metodologia do ensino para crianças cegas, surdas etc;
- d) o distanciamento do sistema regular de ensino, o que, de certa forma, agredia o direito de tais pessoas em conviver na sociedade.

Observamos no Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980, um movimento conhecido como paradigma da integração, que tem como principal pilar a defesa do direito das pessoas com deficiência de usufruir o mais próximo possível as condições de vida da sociedade em que vivem, participando de forma plena das possibilidades de lazer, educação, a partir da adaptação do indivíduo à sociedade e a todos os seus elementos de exclusão etc.

Guhur (2002) destaca que a integração apenas diminui a diferença dessas pessoas com as demais, porém o aspecto unilateral de mudanças persiste, uma vez que coloca o aluno como meta principal na estrutura ou fluxo comum na escola, não havendo alterações na estrutura escolar, seja física, seja curricular.

A esse respeito, Ferreira e Vieira (2003, p. 15), nos alerta que:

[...] a história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola.

Para Arroyo (1999, p. 161), “[...] mudar essa tradição significa ‘colocar o foco onde acontece a educação’, em múltiplos e diversos locais”. Além disso, segundo Garcia (1994, p. 63), a educação precisa ser disseminada no campo social, “[...] a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação”. A troca de experiências é realmente um dos mais significativos produtos da prática pedagógica inclusiva, uma vez que impõe a constante reflexão acerca de quem ensina, quem aprende e quem colabora, em que o primeiro deixa de ser prerrogativa do professor, o segundo não mais é visto como objetivo exclusivo do aluno e à família não cabe a passividade do terceiro. Nessa direção, Nóvoa (2000) defende a ideia de que a escola não é um lugar no qual simplesmente o professor ensina, mas também é um lugar onde se aprende.

Santos e Denari (2001), acerca do debate da expansão/extinção das escolas especiais, afirma que é necessário questionar a vontade política sobre a instalação/extinção das classes especiais como fator integrante do sistema educacional. As autoras entendem que não basta abrir ou fechar classes especiais em estabelecimentos de ensino público ou privado; a discussão é bem mais ampla no sentido de questionar o processo de identificação, encaminhamento e diagnóstico, mas, sobretudo, a postura pedagógica e filosófica que permeia esses processos. Contudo, entendemos que há de se pensar na necessidade urgente de medidas radicais amplas acompanhadas de ações políticas, caminhando para uma política de Estado que resulte em benefícios diretos à causa da inclusão.

Entendemos que caminhamos, embora a passos lentos, para uma sociedade da inclusão. Mantoan (2009) afirma que estamos caminhando devagar, sobretudo porque as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. Para a autora, além do aspecto legal, movimentos de instituições que defendem a exclusão e a segregação por meio das escolas especiais impedem a inclusão de caminhar. Otimista, acreditamos que, para o avanço da inclusão, é imprescindível que haja a participação da educação em todas as suas possibilidades e dos seus atores de forma plena e incondicional no que concordamos com Cruz (2005, p. 17), quando afirma que a busca por escolas inclusivas deve ser uma luta incessante:

Almejar uma escola inclusiva significa busca constante de coerência no relacionamento entre questões particulares e gerais, entre o indivíduo e a coletividade, entre os componentes curriculares e a escola, enfim, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação social de uma parcela da população sumária e indevidamente excluída do nosso sistema de ensino. O relacionamento entre as características da pessoa, o ambiente físico-social e as tarefas que lhe são propostas não pode ser ignorado quando da implementação de programas escolares, sejam eles direcionados para pessoas portadoras ou não de deficiência.

Carvalho (1998) entende que o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou intelectual), origem socioeconômica, étnica ou cultural, considerando, no entanto, as suas especificidades. Pensamos que não podemos ansiar por uma escola dentro dos preceitos da inclusão, da educação para todos, sem pensar na qualificação, na formação dos professores. Nesse sentido,

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2005, p. 206).

Ainda referente aos professores, há de se considerar que a prática docente, sobretudo a inclusiva, possui diversas variáveis que não podem ser omitidas ou subestimadas. Concordamos com Sacristán (1999, p. 71) que esclarece: “[...] para além

do espaço concreto da prática [a sala de aula], o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos”.

A inclusão no Brasil é um fenômeno ainda não consolidado, até em função de ser um movimento recente, ainda mal compreendido, ainda inadequadamente disseminado com os profissionais de educação que normalmente têm uma visão de inclusão como algo utópico, inatingível, inviável. Para tal, é necessária uma desconstrução de práticas exclusivistas. Como afirma Maciel Júnior (2006, p. 29):

A inclusão de pessoas com necessidades especiais por deficiências no sistema escolar representa um processo de múltiplas exclusões. O próprio espaço escolar propicia a exclusão. Há interdições resultantes de preconceitos, ocorrendo também vigilância, cobranças, ritos de diminuição. A mais contraditória destas é a exclusão do próprio conhecimento sistematizado, pois, as pessoas com necessidades especiais por deficiências concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas pessoas da aprendizagem reclamada.

A indiferença da sociedade às manifestações da diversidade humana nos parece socialmente aceita e minimizada por uma postura omissa que mantém uma aparente harmonia social prévia. A reflexão sobre essa “harmonia preestabelecida” (BOURDIEU; PASSERON, 1992), ou sobre esse “mundo preexistente”, “já estruturado” (CHARLOT, 2000), que mantinha ou mantém este sistema que omite lacunas e exclui as interrogações sobre o seu próprio fundamento, insurge-se como um imperativo com profundas manifestações no cotidiano escolar:

Essa harmonia parece revelar os motivos da exclusão, da ‘falta de condições’, do despreparo profissional, ‘da incompetência e/ou impotência’ no trabalho com um público, que tem garantido o seu acesso ao sistema escolar, mas que ainda não tem garantido no contexto educacional o reconhecimento da diversidade e da diferença que constitui esse público (CORREIA, 2006, p. 18).

Observamos que Mantoan (2009) entende que a educação inclusiva não é incompatível com o modelo da integração, porém institui a inserção das pessoas com deficiências sem restrições, de forma integral, completa e sistemática e não somente questiona as políticas e as organizações de educação especial. Assim,

Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os

colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braile e de instrumentos como o soroban, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola (MANTOAN, 2009, p.77)

Para Baumel (1998, p. 33), “[...] o desenvolvimento das chamadas escolas inclusivas é o propósito, senão o desafio, que se coloca à comunidade educativa, no fundamento da educação para todos”. Assim, segundo a autora, os princípios norteadores de uma educação para todos são:

- a) toda pessoa tem direito fundamental à educação, possibilitando-lhe o atingimento e a manutenção de um nível adequado de processo.
- b) o ser humano possui características e interesses singulares, próprios de sua condição total.
- c) os sistemas e projetos educacionais devem considerar a diversidade das características dos seres humanos na situação de escolarização.
- d) os sistemas educacionais têm programas regulares para intervir com pedagogias tanto para crianças chamadas normais, como também para deficientes. Contar com um quadro de escolas regulares, que contemple programas especiais, com orientação inclusiva, abre perspectivas de construir meios eficazes para combater atitudes discriminatórias, desenvolver a tolerância na comunidade e conceber uma educação para todos.

A partir da leitura de diferentes autores, como Baumel (1998), Jesus (2005), Chicon (2005), Mantoan (2009), dentre outros, percebemos que a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, nas diferentes modalidades de ensino, nos diferentes sistemas e níveis educativos e nas diferentes disciplinas. Entendemos como de fundamental importância o envolvimento ativo da família, da escola, dos docentes e discentes como atores principais de um processo que vem se construindo historicamente e cuja consolidação passa por uma devida compreensão de seus objetivos.

As pesquisas acerca da inclusão têm se intensificado de forma robusta nas últimas décadas. Parte desse novo contexto se deve à visibilidade do tema que tem sido cada vez mais discutido por diversas vertentes do campo científico. Uma segunda e não desprezível parte é deflagrada pelas demandas que foram criadas com as

políticas públicas que preveem uma postura de inclusão de alunos com deficiência em um ensino regular cujo cotidiano escolar ainda é caracterizado pela incompreensão dos propósitos centrais e das posturas metodológicas adequadas para cada uma das diversidades possíveis.

Ferreira e Vieira (2008), em pesquisas recentes, fundamentam esse nosso entendimento, ao concluir que a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente “inclusiva”. As autoras entendem que:

A proposta de ‘inclusão’ social, econômica, política, cultural, educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque TODOS têm o direito de se desenvolver em ambientes que não os discriminam, mas que procuram lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando seus comprometimentos e limitações (FERREIRA; VIEIRA, 2008, p.17).

Nesse entendimento, percebendo o processo de transição e o desafio imposto a toda a sociedade, para que a inclusão seja consolidada, concordamos com Jesus (2002), quando afirma que construir práticas contrárias à segregação implica o trabalho com profissionais da escola, com pais, com as gestões governamentais, com toda a sociedade, numa atitude de construção e (re)significação do lugar da pessoa com necessidades especiais. O mesmo entendimento percebe-se na fala convicta de Chicon (2005, p. 50) ao afirmar que:

[...] a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com NEEs possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com NEEs, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diversidade humana, por meio da compreensão, da cooperação e do acolhimento às diferenças.

De acordo com Dal-Forno e Oliveira (2009), a inclusão é a novidade que veio para nos fazer pensar que não estamos prontos, formados, e que sempre temos algo para aprender. Ser professor implica compreender que precisamos aprender mais e mais, e que podemos estar sempre aprendendo. Assim, cabe-nos e, de certa forma, o cenário nos impõe, a necessidade de conhecermos as realidades da inclusão na ponta, onde

ocorrem de forma concreta todos os seus fenômenos, dos mais sutis aos mais explícitos.

2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste texto, procuramos traçar a trajetória da Educação Física escolar e suas implicações no paradigma da educação inclusiva.

De acordo com Soares *et al.* (1992), foi nas últimas décadas do século XVIII e, em especial, no século XIX, que a Educação Física experimentou um decisivo impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação no mundo ocidental. O berço de todo crescimento foi na Europa onde foram desenvolvidos, no continente, os sistemas ginásticos (ginástica alemã, sueca e francesa), e na Inglaterra com o movimento esportivo, e daí espalhou-se por todo o mundo. Tratava-se de um período de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, que influenciava a Educação Física, sofrendo também a influência do novo pensamento pedagógico do século XVIII.

Segundo Chicon (2005), a Educação Física bem como quaisquer iniciativas que pudessem lembrá-la, tinha por meta central desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos. Era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional e um dos aspectos que a identificavam.

Um outro aspecto que caracterizava a Educação Física na época foi o seu caráter científico conferido a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustentava seu conteúdo de ensino e os métodos ginásticos, compostos de séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências.

Tais métodos ginásticos colocados em prática pelo instrutor tratavam a todos os participantes das sessões de forma igual (homogênea), estereotipada, com a mesma intensidade, ignorando individualidades e tendo os alunos que repetir gestos mecânicos, desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um. “O processo de ensino das lições de Educação Física exigia do instrutor, exposição oral e

demonstração minuciosa e da classe, imitação precisa” (FERREIRA NETO, 1999, p. 63-64). Com esse cenário, as diferenças eram sempre ignoradas.

Segundo Ferreira Neto (1999), a preocupação com o gestual, com o fazer biomecânico correto das atividades físicas, estava diretamente relacionada com os preceitos da eficiência, o que, de certa forma, restringia a prática de pessoas com necessidades educacionais especiais, por não dar margem a variações de possibilidades de execução.

Para Chicon (2005), de natureza profundamente moralista, os argumentos que se construíram acerca dos “benefícios” da ginástica eram oriundos do pensamento médico-higienista e de uma visão medicalizada do ser humano. Tal postura normativa, disciplinadora, pautada na moralidade, teve papel determinante nas primeiras sistematizações sobre a ginástica, sobre a “Educação Física” dos indivíduos, visto que,

[...] influenciou de forma decisiva, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) fossem concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade, devendo, nesse meio tempo, receber atendimento em instituições segregadoras, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições educacionais para surdos-mudos e cegos, dentre outras, caracterizando o modelo médico da deficiência (CHICON, 2005, p. 23) .

Pensando a Educação Física no seu desenvolvimento até o início do século XX, encontramos em Ferreira Neto (1999) elementos que a colocam como instrumento que contribuiu para a produção/promoção de um novo País. Para ele, o Brasil, no período compreendido entre 1850-1930, esforçava-se para fazer chegar às camadas mais ampliadas da população as conquistas europeias no campo da economia, da indústria, do saneamento básico, da saúde, da educação, enfim, das liberdades individuais e coletivas.

A apropriação dessas conquistas permitiria ao País superar o modelo agroexportador e inserir-se no modelo urbano-industrial, para o qual se exigia um projeto nacional do qual fazia parte a constituição de um “novo homem brasileiro”, no que a Educação Física foi coadjuvante, por meio dos médicos/higienistas e, de modo sistemático, dos militares.

Em 1882, o Projeto nº 224, “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, recebeu um Parecer de Rui Barbosa, que

evidencia o seu caráter obrigatório. Recomenda a instituição de uma seção especial de ginástica na escola normal, a extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus. Tivera, entretanto, o cuidado de preservar para a mulher as “funções” a serem por ela desempenhadas na sociedade, quais sejam, as de “mulher/mãe”, de reprodutora dos filhos da Pátria. Assim, a ginástica destinada à mulher deveria acentuar a sua forma feminina e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem — inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica, com os de todas as outras disciplinas (BARBOSA, 1952, apud BETTI, 1991).

Os apontamentos de Rui Barbosa expressam as preocupações da elite brasileira da época com a regeneração da raça, com a procriação, com a saúde física de homens e mulheres, entendidos como soldados da Pátria. A Educação Física, no âmbito dessas preocupações, surge como instrumento ideal para forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar funções específicas na produção (BETTI, 1991).

Segundo Soares (1994), na prática, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, com município da corte imperial e Capital da República, e às Escolas Militares, portanto, acessível a uns poucos privilegiados. A autora, ao abordar o tema “Educação Física e eugenia”, afirma que “[...] o pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil” (p. 142)

Azevedo (*apud* SOARES, 1994, p. 143) contribui com esse entendimento ao conceituar a eugenia como:

[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo ‘o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras’, ou por outras palavras, o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.

Betti (1991) numa referência às primeiras décadas do século XX, corrobora essa discussão. A ideia de que a melhoria e aperfeiçoamento da “Raça” brasileira poderia ser alcançada por meio de uma prática sistemática e orientada da atividade física foi um

dos princípios fundadores da Educação Física no Brasil. Avançando, em seu raciocínio, coloca a Escola de Educação Física do Exército como o principal centro divulgador dessa função eugênica da Educação Física, a qual muitas vezes se confundia com a função de preparação guerreira e patriótica.

Esse período foi marcado pela oficialização da Educação Física no contexto escolar, cuja motivação, puramente higienista, visava ao fortalecimento dos ideais de formação de homens fortes e ágeis. Dessa forma, para Castellani Filho (1998, p. 56), “[...] o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a pátria”.

Sendo a Escola de Educação Física do Exército o principal agente formador de professores de Educação Física na época, depreende-se que os professores formados com base nessa concepção colocavam-na em prática, nas aulas de Educação Física realizadas no contexto escolar, não aceitando alunos com NEEs e deixando à margem os alunos considerados menos habilidosos/aptos. Práticas que, por sinal, se arrastam até os dias atuais (CHICON, 2005).

Para Soares et al. (1994), a “busca de status científico” para a Educação Física contribuiu para conferir credibilidade e aceitação para a Educação Física, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele. Entretanto, lançou as bases para a elaboração de uma concepção de Educação Física biologicista e medicalizada, tendo, portanto, como objeto de trabalho um corpo biológico destituído de historicidade.

Nessa concepção biologicista, fundamentada na abordagem positivista de ciência e no seu método de observação e comparação de resultados, a formação das séries de alunos para a Educação Física deveria, também, obedecer a critérios biológicos, ou seja, “[...] o critério da equivalência física, resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um” (SOARES, 1994, p. 157).

Segundo Chicon (2005, p. 25),

Por esse modelo médico, orgânico da sociedade, baseado nos ideais de eugeniização da raça e promoção de saúde, as pessoas com NEEs tinham pouco ou nenhum espaço na sociedade. Quando tinham, era em espaços segregados, como as escolas para cegos e surdos criadas no Rio de Janeiro, na época do Brasil Império, no século XIX.

Em 30 de junho de 1931, a Portaria nº 70, do ministro Francisco Campos, recomendava para a Educação Física a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, baseadas no Método Francês, adotada pelas Forças Armadas brasileiras desde 1921. Esse seria o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras, perdurando até próximo aos anos de 1960. Em cada série, foram estabelecidos objetivos específicos, quase todos assentados nas ciências positivistas, sobremaneira de cunho fisiológico (BETTI, 1991).

Na Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937, pela primeira vez na história do País, uma Constituição fazia referência direta à Educação Física. Em seu art. 131, determinou a obrigatoriedade da Educação Física, ensino cívico e trabalhos manuais, impedindo o reconhecimento de qualquer escola primária, normal ou secundária que não cumprisse essa exigência (BETTI, 1991)

Na década de 1940, conforme relatório da Divisão de Educação Física (DEF) citado por Betti (1991), a Educação Física no País encontrava-se mais bem estruturada e funcionando somente no ensino secundário. Nos outros níveis de ensino, era rara e precarizada.

Para Gadotti (1999) e Ferreira Neto (1996), a partir da década de 1950, a história do Brasil é marcada por um momento de grande transição: a marcha para o desenvolvimento econômico, empreendida pelo então Presidente da República Juscelino Kubistcheck, e a tônica democrática impulsionavam a economia do País, incomodando as forças conservadoras da época, que passaram a ter os seus valores da educação tradicional questionados.

Com o golpe militar de 64, educar passa a ser sinônimo de “adestrar”, e a reflexão é relegada a último plano, sendo quase sempre reprimida (MEDEIROS, 1998).

Em 1971, com a Lei n.º 5962, acontece a reforma do ensino básico que, reconfigurado, passa a ser chamado primeiro e segundo graus, e a tendência tecnicista é então incorporada (CASTELLANI FILHO, 1998).

Na Educação Física o tecnicismo se concretiza com a disseminação de ideais voltados para a consolidação de hábitos higiênicos; melhoria da aptidão física; o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de

outras que concorram para complementar a formação integral da personalidade (MEDEIROS, 1998).

Essa natureza tecnicista, que caracterizava o campo teórico da educação e, conseqüentemente, da Educação Física da época, tinha como objetivos contribuir para o aprimoramento e aproveitamento integrados de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo: a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de lideranças e a implantação de hábitos saudáveis. Logo, não previam a educação física voltada a pessoas com NEEs (MEDEIROS, 1998).

Considerando a Educação Física na escola, mais especificamente no primeiro grau, sob a ótica do tecnicismo, seus objetivos recaem sobre os valores militares. Ao professor de Educação Física eram destinadas as missões de ensinar ordem unida, marchar e entoar o Hino Nacional (CASTELLANI FILHO, 1998).

A tríade: Educação Física, militarismo e tecnicismo e as relações que se configuraram a partir dela, fizeram com que a Educação Física assumisse uma inexpressiva dose crítica. A missão de ensinar para realizar tal tarefa (práticas corporais) fez com que essa disciplina passasse a perceber o corpo como uma máquina capaz de produzir trabalho (CASTELLANI FILHO, 1998).

Para Bracht (2003), Chicon (2005) nesse período, essa monocultura fixada no esporte determina o conteúdo de ensino da Educação Física. A relação professor-aluno passa da relação “professor-instrutor e aluno-recruta” para a de “professor-treinador e aluno-atleta”. Para o autor, os métodos de ensino utilizados na Educação Física (método ginástico e do esporte performance), voltados, predominantemente, para o “fazer”, com uma concepção de homem/corpo orientada para a eugenia da raça, numa perspectiva biológica, a-histórica e acrítica, que buscava prioritariamente a eficiência e produtividade, não favoreciam a inclusão daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora e as que tinham algum tipo de incapacidade/deficiência.

Bracht (2003) nos lembra que surge no final dos anos 70 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), com sua produção acadêmica voltada para o fenômeno esportivo. O privilégio do tema esporte deve-se em grande parte às melhores

possibilidades de acumulação de capital simbólico por via de seu tratamento científico. Esse contexto permite que a Educação Física seja afirmada nas Universidades. Há uma reivindicação de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, laboratórios de pesquisa, porém o autor nos chama a atenção para o objeto a ser pesquisado nesse cenário:

- a) o fenômeno esportivo, em princípio é a “eterna busca” da *performance* esportiva;
- b) o campo da Educação Física/Ciências do Esporte é permeado pela pluridisciplinaridade: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de Educação Física etc.;
- c) a teorização científica a partir das Ciências-mãe como a Filosofia, a Psicologia;
- d) um quase desaparecimento da Educação Física como prática pedagógica – a busca era pelo método mais eficiente para ensinar determinada destreza (esportiva);
- e) o sistema esportivo somente procura a educação para se legitimar socialmente;
- f) o esporte se impôs à Educação Física como conteúdo e como sentido dessa disciplina.

Na década de 1980, com a abertura política, as ciências humanas assumiram uma postura mais crítica diante da realidade brasileira, mas a Educação Física relutava a tal postura em função da proximidade com os militares e com as ciências biológicas (MEDEIROS, 1998). Um dos motivos que justificam tal postura é a falta de ofertas de cursos de pós-graduação, tanto *lato* como *stricto sensu*, na área específica da Educação Física, o que obrigaria os profissionais da área a realizarem esses cursos em outras áreas, em específico, em as ciências médicas (FERREIRA NETTO, 1999).

Nesse mesmo entendimento, Bracht (2003, p. 18) aponta que a ideia de treinamento com a execução de movimentos retardou o aparecimento do intelectual da Educação Física: “Refiro-me ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica da educação física”.

Ainda segundo Betti (1991), presencia-se, com o avançar da década de 1980, embora tardiamente, se comparada com as outras ciências sociais, a divulgação de

novas ideias em Educação Física, com maior embasamento científico e reflexão teórica, e proposta de inovação metodológica. Algumas dessas ideias já haviam sido divulgadas, mas com pouca receptividade, em anos anteriores.

Colaboraram para isso: a chegada dos primeiros brasileiros pós-graduados em Educação Física no exterior, a criação desses cursos no País, o aumento do número de publicações especializadas; a realização de dezenas de congressos, simpósios e cursos de especialização; e, em nível mais amplo, o próprio processo de redemocratização do País, que facilitou a circulação de ideias e o questionamento do sistema sociopolítico.

Assim, o debate acerca da mudança do eixo paradigmático, ou seja, deixar o esporte como único elemento da Educação Física no interior da escola e passar a lidar com outros elementos se fortalece e realiza uma forte crítica ao tecnicismo vigente até então.

No esforço de crítica ao tecnicismo, autores como Medina (1989), Soares et al. (1992) e outros chamam a atenção para a necessidade de uma Educação Física mais reflexiva, planejada e com sentido para os alunos que a praticam, estabelecendo uma distinção entre o fazer corporal e o refletir corporal. Alguns acreditam que a Educação Física, como área do conhecimento, necessitava de uma crise, e que os seus paradigmas precisavam de uma revisão, de uma adequação ao momento histórico vivenciado no interior da escola (MEDINA, 1989).

No entendimento de Paulo Ghiraldelli Jr., é mais adequado o termo educação progressista, mais especificamente a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos, em contraponto com a Educação Física higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular (apud FERREIRA NETTO, 1999).

Mais recentemente, na década de 1990, alguns autores (SOARES et. al, 1992; BRACHT, 1992; BETTI, 1991) vêm reforçando a necessidade de construção de uma teoria da Educação Física, entendida esta como prática pedagógica, repedagogizando o teorizar dessa disciplina. Para Bracht (1992, p. 25), “Num momento em que a educação e o magistério estão numa situação caótica no nosso país só mesmo pensando na perspectiva de resistência é possível alimentar essa necessidade”.

Segundo Bracht (2003), o campo acadêmico da Educação Física é hoje cruzado e recortado por basicamente três perspectivas diferentes de caracterização e delimitação:

- a) Teoria da Educação Física entendida como prática pedagógica que tematiza as manifestações da cultura corporal de movimento;
- b) Campo interdisciplinar a partir das Ciências do Esporte, às vezes voltada para as necessidades da prática esportiva;
- c) Tentativa de construção de uma nova Ciência: a Ciência da Motricidade Humana.

Para o autor, “O que é importante e interessante ressaltar é que todas essas perspectivas vão buscar a tradição e as instituições da original Educação Física (ginástica escolar) – se colocam como herdeiro desta” (p.25).

Pensar numa Educação Física que tem por princípio o treinamento desportivo, ou seja, o princípio da carga e sobrecarga, o aumento gradativo da carga em volume e intensidade para que o aluno suporte esforços mais intensos (CAPARRÓZ, 1997), distancia o professor de uma aula de Educação Física para todos.

Uma abordagem nos preceitos das ciências do movimento humano cairia fatalmente na fragmentação. A contribuição do professor de Educação Física numa perspectiva quantitativa, apoiada em protocolos, somada aos saberes da Psicologia, da Biomecânica, das bases neuronais da motricidade, se daria a partir da articulação desse conjunto de saberes. Bracht (2003) nos alerta que não basta somar o conhecimento da Biomecânica com o da Fisiologia do exercício, como da Psicologia. Há a necessidade de operar uma síntese ou sínteses, o que é diferente da soma das partes. Assim,

A tendência parece ser ainda a da fragmentação. Não me parece ter sido construída na área uma problemática teórica que possa agrupar/reunir os esforços das disciplinas em que se ocupam cientificamente do esporte ou do movimento humano (p. 71).

Continuando, Bracht (2003, p. 72) afirma que “O movimento humano ou o esporte não exigem por si só tratamento interdisciplinar, nós é que podemos problematizá-lo de modo a exigir tratamento interdisciplinar, e isto está na dependência dos interesses norteadores do conhecimento”.

Para o mesmo autor, “[...] outra dificuldade é a idéia equivocada que se instalou em nosso imaginário, de que temos um objeto científico comum: o esporte” (p. 93).

No que tange à relação Educação Física e inclusão, objeto deste debate, percebemos, por tudo que foi apresentado dentro de uma perspectiva histórica, que, para que a inclusão ocorra, é necessária uma percepção de aula que contemple uma riqueza de possibilidades e que aspectos qualitativos remetidos à diversidade de possibilidades do “fazer” estejam presentes.

Entendemos que o modelo que tematiza a cultura corporal de movimento eleva as possibilidades do aluno com NEEs de participar da aula de Educação Física, uma vez que, nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma possibilidade de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela:

[...] entendo a Educação Física como aquela prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas (BRACHT, 2003, p. 30).

Tal concepção é defendida por diversos autores e se materializa na proposta crítico-superadora, em que o conteúdo a ser ensinado na escola é a cultura corporal, com seus elementos: o esporte, as lutas, a ginástica, a dança e o jogo (SOARES et. al., 1992).

Essa mudança de paradigma de constatação, interpretação para uma realidade complexa e contraditória, exige a superação da fragmentação, da instabilidade, da inutilidade, do etapismo e da inculcação (SOARES et. al., 1992), o que favorece a exclusão de alunos com NEEs, em favor da totalidade, movimento, espiralidade, provisoriedade e produção, respectivamente que estão mais sintonizados com os objetivos de uma Educação Física inclusiva.

3 A AÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Este estudo se propõe a investigar, analisar e intervir no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, em uma escola de ensino fundamental no município de São Mateus-ES.

A investigação com finalidades científicas tem na pesquisa sua mais eficiente ferramenta de produção de respostas aos problemas que surgem em uma dada realidade. Tomada num sentido mais amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas. Como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento que nos auxilie na compreensão dessa realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa-ação se constitui como um instrumento metodológico importante para colocar em colaboração o professor e o pesquisador na implementação de ações didático-pedagógicas que possam fazer frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Thiollent (2000) nos alerta para a imprevisibilidade da pesquisa-ação, bem como para a sua flexibilidade. Segundo o autor, diferentemente de outras modalidades de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas, pois há sempre uma necessidade de rever prioridades, o que ele chama de “vaivém” entre as preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do pesquisador no seu relacionamento com a situação investigada.

Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’. Paralelamente a esses primeiros contatos, a equipe de pesquisa coleta todas as informações disponíveis (THIOLLENT, 2000, p. 48).

Considerando a dinâmica escolar, bem como as incursões feitas no dia a dia da escola, percebemos a necessidade de construir um encaminhamento metodológico que

levasse em conta a complexidade desse ambiente, resultante de uma participação ativa de seus atores principais: professores, alunos, pais, equipe técnico-administrativa. Nesse sentido, Cruz (2005, p. 55) nos alerta:

[...] observar e apreender uma situação dinâmica como a que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem deflagrado em um ambiente destinado à educação escolarizada de crianças, implica em considerar procedimentos metodológicos que não engessem o fenômeno em questão a ponto de empobrecê-lo em sua complexidade e profundidade.

Considerando as especificidades do objeto pesquisado, a dinâmica dos sujeitos pesquisados e a postura do pesquisador perante o problema inicial e os que surgiram, delineamos o estudo por uma abordagem qualitativa com características que convergem para uma pesquisa-ação. Conceitualmente, a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Nesse mesmo entendimento, Bruyne, Herman e Schoutheete (1982, p. 239) nos esclarecem que “[...] o objetivo da pesquisa não está especificado definitivamente no início e não permanece absolutamente constante do começo ao fim; a pesquisa descobre progressivamente as questões que a orientam”.

Autores como Cruz (2005), Chicon (2005), reconhecem a pesquisa-ação como adequada para o processo de mudanças nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física ao perceberem seu potencial no levantamento de demandas docentes e discentes e nos procedimentos que visam a atendê-las na busca por um avanço no cotidiano escolar. Entretanto, para que os objetivos não sejam desviados, é necessário manter um planejamento com ações não necessariamente definitivas, porém claras.

Neste estudo, o processo de intervenção foi organizado a partir da formatação de reuniões ordinárias com o professor de Educação Física, orientado com o objetivo da colaboração, escuta e debate com propostas e sugestões.

A ação do pesquisador tomou como referência uma turma da 3ª série que apresentava, entre seus alunos, uma aluna com síndrome de Down.

A investigação teve como meta a busca de soluções concretas para a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa envolveu a participação de várias pessoas com diferentes papéis na escola, tais como: o professor de Educação Física, os alunos da turma da 3ª série, a professora regente, a pedagoga, os pais dos alunos com deficiência e estagiárias de Pedagogia e Psicologia. Constituem os sujeitos deste estudo: o professor de Educação Física e os 20 alunos da terceira série, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 14 anos, tendo entre eles uma aluna de 14 anos com síndrome de Down, a quem denominaremos, para efeitos deste estudo, de Vitória.

3.3 O LÓCUS DA PESQUISA

A escolha da unidade educacional pesquisada e da turma regular com crianças em situação de inclusão constou de três etapas, a saber:

AÇÃO I — DIAGNÓSTICO – A ESCOLHA DA UNIDADE DE ENSINO

Inicialmente (novembro/2007) nos reunimos com a coordenadora de educação especial da Superintendência Regional Litoral Norte de Educação, responsável pelas ações de abrangência estadual nos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Jaguaré e Pedro Canário, que apresentou uma avaliação da educação especial no extremo norte do Estado, bem como das responsabilidades das diversas esferas de governo.

Ainda em novembro/2007, apresentamos o projeto de pesquisa para a secretária municipal de Educação de São Mateus e para a equipe do Núcleo de Educação

Inclusiva do município de São Mateus (NEIM), que acolheram com entusiasmo a proposta.

Em reunião posterior, agendada previamente com a equipe do NEIM, fomos informado sobre a estrutura e funcionamento do Núcleo, o fluxo de alunos e os projetos desenvolvidos pela Secretaria na área da educação inclusiva.

Na oportunidade, com o objetivo de identificar dentre as escolas de ensino fundamental da rede de ensino, aquela que melhor atenderia a nossos propósitos na pesquisa, indagamos aos membros da equipe se poderiam indicar uma ou mais escolas que consideram ser referência no município em termos da proposta de inclusão.

Após conversarem entre si, a coordenadora do NEIM indicou a EMEF “Esperança” como aquela que tem apresentado o melhor resultado em termos de acolhimento e sucesso de alunos com deficiência. Argumentaram que ela é uma escola central no município, tem sido muito procurada e elogiada pelos pais de alunos com deficiência e os profissionais da escola têm desenvolvido um bom trabalho.

Tomando como base a indicação da escola “Esperança” pela equipe do NEIM, agendamos uma visita a essa escola, com o objetivo de conhecer a realidade. Durante a visita, conversamos com a diretora, as pedagogas e o professor de Educação Física sobre a pesquisa. Observamos as diferentes turmas das séries iniciais e os alunos com deficiência. Procuramos, ainda, identificar se a escola atendia aos seguintes critérios, previamente estabelecidos para escolha da escola, a saber:

- a) presença de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física;
- b) preferência por alunos com características que apontem para o *déficit* intelectual, porque, teoricamente, exigiriam maior atenção e planejamento dos professores;
- c) professor de Educação Física efetivo na escola.

Analisando as informações, concluímos que a escola “Esperança” atendia aos propósitos da pesquisa, constituindo-se em uma escola inclusiva e atendendo aos critérios enunciados.

AÇÃO II – IDENTIFICAÇÃO DA TURMA

Uma vez definida a escola, agendamos uma reunião com a diretora (dezembro/2007) com o objetivo de solicitar autorização para a realização da pesquisa. Na oportunidade, ela nos informou que estava deixando o cargo e que no dia 18 de dezembro, por eleição direta, seria escolhida a nova direção, mas que era totalmente simpática à pesquisa. Apresentou-nos a todo o corpo docente da escola, mostrou a estrutura física, entretanto afirmou que não poderia deferir projetos para 2008.

Consciente dessa indefinição, aguardamos o resultado da eleição. Assim que a nova diretora eleita foi empossada (dezembro/2007), agendamos uma reunião com ela, com o objetivo de solicitar autorização para realizar a pesquisa na escola. No encontro, a diretora fez questão de dar as boas-vindas ao pesquisador, afirmando que pesquisas que venham a colaborar para a melhora da escola são sempre bem recebidas. Apresentou-nos as pedagogas, coordenadoras, professores/as, a chefe de secretaria e solicitou que todas as informações necessárias nos fossem passadas a fim de facilitar o transcurso da pesquisa. Deixou claro, ainda, que o pesquisador teria trânsito livre em quaisquer dos turnos e que poderia utilizar o espaço da biblioteca para registro das aulas.

Nesse momento, aproveitamos para apresentar a pesquisa ao professor de Educação Física e consultá-lo a respeito de seu interesse em participar, no que fomos plenamente acolhido.

No mês de fevereiro de 2008, buscamos uma aproximação mais regular com a escola, no sentido de tornar mais corriqueira a presença física do pesquisador junto ao corpo docente, especificamente com o docente da disciplina Educação Física.

Regularmente, nas segundas e nas quintas-feiras pela tarde e nas sextas-feiras pela manhã, visitávamos a escola, as salas de aula e a quadra de aula, locais onde sempre fomos muito bem recebidos pelos professores. Na oportunidade, valendo-nos da simpatia e acessibilidade oferecida pela instituição, buscamos informações acerca do quantitativo de alunos regularmente matriculados por turma e por turno, citando ainda os alunos com necessidades educacionais especiais.

Por solicitação da diretora, foi-nos disponibilizada uma listagem das turmas de Educação Física que possuíam alunos com NEEs. Em seguida, passamos a conversar com o professor de Educação Física e assistir às aulas (no início de março/2008), observando a participação ou não do aluno com NEEs nas aulas, o processo ensino-aprendizagem, os conteúdos de ensino, a metodologia utilizada pelo professor, a mediação pedagógica e as relações interpessoais, realizando o registro dos dados encontrados para posterior análise e definição do caso a ser investigado. Destacamos quatro casos para análise mais detalhada:

- a) Caso 1 - uma aluna de 14 anos, com deficiência intelectual, com hidrocefalia, matriculada na 4ª série do ensino fundamental, turno vespertino, com evidente necessidade de uma postura pedagógica diferenciada;
- b) Caso 2 - um aluno de nove anos, residente no bairro de Guriri, criado pela avó, que, por sinal, era bastante envolvida com o processo de escolarização do neto. Segundo a avó, o menino é hiperativo, porém é sempre visto como indisciplinado, o que a fez circular em várias escolas em busca de um atendimento apropriado, estando neste ano apostando na metodologia da EMEF “Esperança”;
- c) Caso 3 - uma aluna da 4ª série com traumatismo cranioencefálico (TCE) ocorrido aos três anos de idade, com mãe participativa, dedicada aos estudos da filha, que estava matriculada em todos os serviços extraescolares disponíveis: APAE (ex-aluna), Associação Mateense de Pessoas com Deficiência (AMPD), Núcleo de Educação Inclusiva (NEIN), Clínica Municipal de Fisioterapia e Centro de Apoio Psicossocial (CAPS);
- d) Caso 4 - uma aluna de 14 anos, com síndrome de Down (Vitória), matriculada na 3ª série do ensino fundamental, apresentando uma experiência positiva no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas que não participa das aulas de Educação Física, socializada, com família participativa e com histórico de três anos na escola.

Após analisar os quatro casos descritos, decidimos acompanhar o caso da aluna com síndrome de Down, na turma da 3ª série, por representar um caso de sucesso de uma aluna com deficiência intelectual no processo de aquisição da leitura e da escrita na escola, mas que, nas aulas de Educação Física, não mostrava interesse em participar, constituindo um desafio à ação docente. Também pela expectativa criada

pelos profissionais da escola e pela família, em relação à sua experiência de sucesso na alfabetização. Era considerada a “Menina dos olhos da escola”, sendo alvo do interesse e curiosidade de outros profissionais da área de educação, que queriam conhecer sua história no processo de escolarização.

AÇÃO III — O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

O processo de intervenção e observação das aulas de Educação Física ministradas na turma da 3ª série teve início no dia 1º de abril de 2008 e foi concluído no dia 1º de julho de 2008, perfazendo um total de 26 aulas acompanhadas e registradas. A turma era composta com 20 alunos de ambos os sexos, com idade entre 9 e 14 anos, tendo uma aluna com síndrome de Down (14 anos) inserida na turma.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, todas as terças-feiras, das 14h40min às 15h30min e sextas-feiras, das 13h50min às 14h40min. O momento de avaliação e planejamento das aulas foi organizado de forma sistemática a partir da oitava aula observada, após uma conversa de avaliação realizada entre o pesquisador e o professor de Educação Física, em que ficou evidente para o professor a necessidade de sistematizar o momento de planejamento, o que antes não ocorria.

Uma semana depois de iniciado o processo de intervenção, realizamos uma reunião com os pais e profissionais da escola, com o objetivo de identificar e listar os principais problemas percebidos por eles sobre o processo de inclusão e a proposta de ações, visando a solucionar ou minimizar esses problemas.

A reunião foi realizada no dia nove de abril de 2008 nas dependências da EMEF “Esperança”, na qual foram abordados temas como: “História de Pessoas com Deficiência” e “Compreendendo os Conceitos de Integração e Inclusão”, ambos ministrados pelo Prof. Dr. José Francisco Chicon, orientador deste trabalho.

A fala do palestrante foi dividida em dois momentos: o primeiro às 17 horas, direcionado aos pais e, posteriormente, às 19 horas, para os professores e demais funcionários da EMEF “Esperança”. Essas palestras desencadearam o processo de diálogo com os pais e profissionais da escola. Foram identificados por ambas as partes

alguns obstáculos ao processo de inclusão de crianças com NEEs na escola regular, como a falta de um espaço-tempo na escola para discutir coletivamente os casos de inclusão e o distanciamento dos pais de alunos com deficiência da escola.

Como proposta de ações para resolver ou minimizar os problemas apontados por pais e profissionais, destacamos:

- a) encontros quinzenais com os profissionais da escola do turno vespertino, para estudar e buscar ações colaborativas de inclusão;
- b) organização do grupo operativo de pais.

Com relação aos encontros quinzenais com os profissionais da escola do turno vespertino, para estudar e buscar ações colaborativas de inclusão, infelizmente, por razões diversas — dupla jornada de trabalho dos professores (em duas e até três escolas), vários eventos extracurriculares (jogos escolares, festa junina, entre outros) que dificultavam a liberação das turmas, reuniões da Secretaria Municipal de Educação —, essas reuniões não ocorreram como prevíamos, acontecendo somente bimestralmente, como momentos de avaliação do processo, não para os fins pretendidos inicialmente.

Já o grupo operativo de pais foi organizado em encontros quinzenais na própria escola, sempre após o horário de aula, todas as terças-feiras, das 17 às 18h30min, com as pautas definidas no momento da reunião, conforme demanda do grupo. Os encontros eram conduzidos pelo pesquisador e duas acadêmicas do Curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras, adotando, como estratégia para a condução dos trabalhos, a escuta. Como uma das acadêmicas de Psicologia é funcionária da Secretaria da EMEF “Esperança”, a ideia era que, com a saída do professor, após o término do processo de intervenção, ela continue a coordenação do grupo junto com outros membros da escola e o trabalho passe a compor uma das ações da própria escola independente da ação do pesquisador.

O grupo operativo de pais teve por objetivo aproximar os pais de alunos com deficiência da escola, de forma a tornarem-se colaboradores ativos na ação de inclusão e oferecer espaço-tempo de escuta para que eles pudessem compreender melhor o papel de serem pais de crianças com deficiência.

Dessa forma, para o cumprimento dessas ações, a equipe de pesquisa foi formada pelos seguintes componentes: o pesquisador, o professor de Educação Física, duas estagiárias de Psicologia da Faculdade Pitágoras, município de Linhares, às quais coube o apoio na condução das reuniões do grupo operativo de pais, e duas estagiárias de Pedagogia, que auxiliaram o pesquisador na transcrição dos dados de entrevistas, oriundas da Faculdade Vale do Cricaré, do município de São Mateus.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Na realização deste estudo, os dados foram coletados por meio de observação participante, diário de campo, videogravação, fotografias, entrevistas semiestruturadas, questionário e de fontes documentais. Essa última nos serviu para complementar as informações obtidas pelas outras técnicas de coleta.

Observação participante – permite ao pesquisador incorporar-se à comunidade ou ao grupo, confundindo-se com ele (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Segundo Valladares (2005, p. 37), a observação participante possui algumas recomendações que a autora chama de mandamentos:

A observação participante implica, necessariamente, um processo longo. Muitas vezes o pesquisador passa inúmeros meses para ‘negociar’ sua entrada na área. Uma fase exploratória é, assim, essencial para o desenrolar ulterior da pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento.

Participando como membro ativo do grupo durante o processo de intervenção, o pesquisador pôde observar o cotidiano escolar de forma eficaz, sem promover uma superexposição de sua presença nas aulas, pois

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (VALLADARES, 2005, p. 37).

Diário de campo – é um instrumento de aplicação pessoal utilizado pelo pesquisador, para acompanhar e registrar em um caderno os acontecimentos observados no cotidiano do ambiente em investigação.

Durante o processo de intervenção com os alunos, o diário era utilizado para registrar os acontecimentos da aula como: a relação dos alunos entre si, dos alunos com o professor e vice-versa, dos alunos com as atividades propostas, da aluna com síndrome de Down em seu envolvimento na aula, dentre outros aspectos. Também, foi utilizado no registro de dados das reuniões organizadas com a equipe de pesquisa, com os profissionais da escola, pais, professor de Educação Física, etc.

Videogravação – trata-se de instrumento utilizado com o objetivo de registrar imagens de duas das 26 aulas observadas durante o processo de intervenção com os alunos. Utilizamos esse recurso para a entrevista semiestruturada realizada com os alunos da turma da 3ª série ao final do processo de intervenção, e também para, durante o processo de intervenção, registrar alguns episódios de aula, com intenção de utilizar as imagens no processo de avaliação e planejamento das aulas.

A videogravação das aulas foi realizada pelo pesquisador. Já as filmagens das entrevistas semiestruturadas foram feitas pelas duas estagiárias de Pedagogia, que auxiliaram o pesquisador durante o processo de coleta de dados.

Na maioria do tempo, o professor de Educação Física comportou-se com certa naturalidade quando era filmado, embora percebêssemos que, com a câmera ligada, a concentração dele era maior, no intuito de promover boas imagens ao nosso trabalho.

Algumas situações de aulas eram destacadas e apresentadas no dia do planejamento para análise e discussão, servindo para subsidiar o professor e o pesquisador na tomada de decisão sobre as estratégias de ensino a serem adotadas e na reflexão sobre o fazer e na reorganização das atividades para atender às peculiaridades do grupo.

O uso desse instrumento foi devidamente autorizado pela diretora, pelo professor de Educação Física e pelos pais da aluna Vitória que foi acompanhada neste estudo.

Fotografias – é um instrumento utilizado para registrar os principais episódios que marcaram o processo de intervenção pedagógica com os alunos. As fotografias normalmente eram tiradas pelo pesquisador.

Entrevista semiestruturada – foi utilizada com os alunos da 3ª série B e com os pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência.

a) **Entrevista semiestruturada realizada com os alunos da 3ª Série B** (roteiro da entrevista no APÊNDICE A).

As entrevistas ocorreram ao final do processo de intervenção e tiveram por objetivo identificar a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física e sobre o processo de inclusão.

Para proceder à entrevista, conversamos previamente com a professora regente, solicitando sua colaboração, no sentido de liberar os alunos no horário de sua aula para serem entrevistados pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador no dia 3 de julho de 2008, no horário entre 13h30min e 15h30min, na biblioteca. Os alunos eram encaminhados em duplas pela professora regente para a entrevista. Na biblioteca, o pesquisador os recebia em uma mesa com duas cadeiras, onde a entrevista foi realizada. O depoimento dos alunos era filmado pela estagiária de Pedagogia. Assim que uma dupla retornava à sala, outra era liberada pela professora regente para participar da entrevista. De dois em dois, eles foram entrevistados.

Os depoimentos dos alunos eram registrados simultaneamente em uma folha de papel ofício própria a cada um. As entrevistas duraram em média 15 minutos por dupla. Foram entrevistados 18 alunos na 3ª série de um total de 20. Os motivos pelos quais alguns alunos não foram entrevistados ocorreram por ausência dos alunos às aulas nos dias em que as entrevistas foram realizadas.

A entrevista com os alunos foi interessante porque nos permitiu ouvir a opinião de cada um deles sobre as aulas de Educação Física e sobre a participação dos colegas com deficiências nas aulas.

b) **Entrevista semiestruturada realizada com os pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência** (roteiro e dados da entrevista no APÊNDICE B).

As entrevistas com os pais foram realizadas no dia 24 de junho de 2008, em uma das salas de aula da escola, com agendamento prévio, no mesmo dia e local previsto para as reuniões ordinárias do grupo operativo de pais.

Inicialmente o pesquisador reuniu o grupo de pais e realizou uma exposição dos propósitos da pesquisa e das questões que seriam abordadas na entrevista, com o objetivo de reduzir a ansiedade deles em relação ao processo. Depois da conversa com os pais, procedeu-se à entrevista.

A entrevista foi realizada individualmente. Foram ouvidos dois pais simultaneamente, um acompanhado pelo pesquisador e o outro pelas acadêmicas de Pedagogia, no mesmo espaço, porém, distanciados um do outro. Enquanto dois pais eram entrevistados, os outros aguardavam. Foram entrevistados sete pais no total. Cada entrevista durou em média 15 minutos.

Questionário aplicado aos professores, à pedagoga, à coordenadora e à diretora da escola (Dados do questionário no APÊNDICE C).

O questionário foi aplicado ao final do processo de intervenção, com o objetivo de identificar a percepção desses profissionais sobre as aulas de Educação Física e sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola.

Procedemos à aplicação do questionário da seguinte forma: distribuímos a cada um dos professores, à pedagoga, à coordenadora e à diretora do turno vespertino um questionário contendo cinco perguntas subjetivas, versando sobre a questão da educação inclusiva, para ser respondido em casa e entregue ao pesquisador no prazo de uma semana. Distribuímos 16 formulários e, duas semanas depois, recolhemos 11, devidamente preenchidos. Cinco professores/as, por razões particulares, não responderam ao questionário.

Fontes documentais – foram todas e quaisquer fontes de informação relacionadas com o contexto escolar investigado, como: projetos, normas, diretrizes, planos de ação, fichas de anamnese, dados estatísticos etc., que nos subsidiaram na apropriação do conhecimento mais aprofundado sobre a realidade estudada.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do estudo são predominantemente de natureza qualitativa. As entrevistas, o questionário e o diário de campo foram tratados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1994). O método da triangulação foi várias vezes utilizado, comparando-se informações relativas a um determinado tema em diferentes momentos do estudo, como no caso das entrevistas com os pais e/ou responsáveis no fim da intervenção ou, ainda, no depoimento dos alunos sobre as aulas de Educação Física. Em outros momentos, cotejou-se as falas das entrevistas com o material coletado por meio do diário de campo ou observações das reuniões da equipe de pesquisa.

Para efeito deste estudo, o professor de Educação Física será cognominado de “Arthur”, a aluna com síndrome de Down de “Vitória” e a professora regente da turma da 3ª série de Flávia.

É importante destacar que os pais e profissionais da escola que participaram da pesquisa assinaram “O Termo de Livre Consentimento Esclarecido”, autorizando-nos a usar imagens e os dados coletados para fins do estudo.

4 O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 CONTEXTO DA ESCOLA: A REALIDADE ENCONTRADA

A instituição escolhida como loco da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de São Mateus – ES, que passa a ter o cognome de “Esperança”. A unidade de ensino localiza-se no populoso bairro da COHAB de São Mateus, onde há ainda uma escola de educação infantil, também municipal. Geograficamente sem grandes fronteiras com outros bairros, COHAB é um bairro diferenciado, com grande volume de residências e pouca oscilação demográfica, segundo dados do setor imobiliário da Prefeitura Municipal de São Mateus, o que faz com que cada morador tenha uma história longa no bairro o que o torna conhecedor dos problemas da escola que abriga. Costumeiramente, ele é participativo.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa documental, a EMEF “Esperança” foi fundada em 15 de junho de 1984, pelo Decreto nº 41/84, na administração do prefeito Amocim Leite. Esse decreto cria a escola que oferece, inicialmente, à comunidade estudantil as séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª série). Posteriormente, o Decreto n.º 31/85, de 11 de abril de 1985, cria a modalidade da educação infantil, conhecida na época como pré-escola. Um ano depois, pelo do Decreto n.º 17/86, de 4 de fevereiro de 1986, são criadas as séries complementares do primeiro grau (5ª a 8ª série). Seguindo a linha de expansão da escola, o Decreto n.º 831/92, de 12 de maio de 1992, cria o 2º grau (técnico em contabilidade). O curso foi extinto no ano 2000 com a mudança na gestão do ensino médio que passou para a esfera estadual. Os alunos de ensino médio da rede pública, residentes no bairro, estudam nas escolas do centro e do Bairro Boa Vista.

Em 2000, por meio da Resolução n.º 454/2001, do Conselho Estadual de Educação, a escola tem seu funcionamento definitivamente aprovado. Em 2003, a pré-escola é desvinculada do ensino fundamental, tornando-se uma unidade escolar independente, funcionando em outro prédio próximo.

A escola encontra-se em sua 11ª gestão e esteve sempre envolvida nos eventos do município de São Mateus, seja de cunho cultural, seja esportivo. Participa efetivamente do calendário de esportes escolares, da Semana do Meio Ambiente, da Semana da Pátria, entre outros. Especificamente, na área esportiva, as conquistas da escola foram as etapas municipal, regional e estadual dos Jogos Escolares do Espírito Santo, no ano de 2005, que credenciou a instituição a representar o Estado, em Brasília, nos Jogos Estudantis Nacionais. A competição nacional envolveu os campeões de todos os Estados. A parte triste da história foi a necessidade de exclusão de dois atletas. Durante as competições classificatórias dentro do Estado, a regra permitia a participação de 12 alunos e, na competição nacional, por orientação da organização estadual, o limite foi de dez alunos.

A escola possui uma área física total de 7.638 metros quadrados, com uma área construída de 2.520 metros quadrados e atende alunos oriundos dessa própria comunidade e de comunidades adjacentes. A maioria dos discentes pertence a uma classe econômica que tem como renda familiar de um a cinco salários mínimos.

A estrutura física da escola corresponde a 16 salas de aula, uma sala de professor, uma sala para diretor, uma sala para coordenação, uma sala para os pedagogos, uma secretaria, quatro banheiros para alunos, uma sala de recursos (desativada por sucateamento), uma sala de aula na qual é improvisada uma biblioteca, uma cantina, uma cozinha, uma área coberta e equipada com mesas e bancos para ser usada como refeitório, uma dispensa na qual é guardada material pedagógico e merenda, uma área com areia, uma quadra poliesportiva coberta e uma sala do professor de Educação Física, na qual são guardados os materiais, em sua maioria desgastados pelo uso.

A quadra não possui proteção lateral, portanto, em ocasião de chuva, as aulas de Educação Física são inviabilizadas nesse local. Além disso, o piso apresenta irregularidades e aspereza, o que dificulta a execução de certas atividades.

4.2 UM POUCO SOBRE A TURMA DA 3ª SÉRIE E DA ALUNA VITÓRIA

A turma da 3ª série era formada por 20 alunos, de ambos os sexos, com idades entre nove e dez anos, apresentando uma aluna com síndrome de Down inserida na turma, com 14 anos, evidenciando a defasagem idade-série em relação aos colegas. Os alunos manifestavam um comportamento típico da idade, mostrando-se sempre alegres, participativos, motivados. Eram cooperativos uns com os outros e com a aluna Vitória, pois compreendiam sua condição, por orientações recebidas em sala de aula com a professora da classe regular. Contudo, contraditoriamente, Vitória mostrava-se avessa aos contatos e às brincadeiras promovidas pelos colegas, alegando que ela não era criança e que tinha de ter paciência (primeiros sinais indicativos de seu entendimento sobre a defasagem idade-série).

Nas atividades competitivas, sobretudo as que a disputa era entre meninos e meninas, os ânimos se exaltavam, gerando conflitos entre os alunos. Era necessária a intervenção do professor. Nessas atividades, os alunos demonstravam um bom interesse pelas aulas de Educação Física, sempre aguardando a chegada do professor na porta da sala de aula.

4.2.1 Sobre a aluna Vitória

Em relação à aluna Vitória, a mãe relata que deu à luz à Vitória aos 29 anos com gestação e parto normais. Ao receber a criança no quarto, o médico solicitou à mãe que observasse detalhadamente Vitória. A mãe relata que percebeu que os olhinhos eram “puxadinhos” e a língua protrusa. Conta, com certa revolta, o fato de que o médico, ao ser questionado, disse friamente que a sua filha era “mongol”. Revela que, chorando, pediu a Deus que lhe desse força para saber cuidar. Disse que o marido absorveu bem a ideia e se comportou como um grande companheiro, dando-lhe força para esse momento que ela classificou de “delicado”. Confessa que ficou com muitas dúvidas sobre o risco de vida da filha, recebendo apoio do pediatra de quem recebeu as informações básicas.

Segundo a mãe, no início, há 14 anos, o caminho foi árduo. “Inclusão era uma proposta longínqua”. Afirma que, na prática, sofreu com a falta de serviços disponíveis na comunidade. No hospital recebeu orientação médica para procurar um serviço especializado para fazer fisioterapia. Com as sessões, Vitória andou aos 15 meses. A mãe buscou informações em livros, revistas especializadas e sempre lia que era necessário estimular Vitória com sons, com coisas coloridas, mas um dos problemas que teria a toda era o preconceito. Queixa-se da ausência de serviços de apoio na cidade.

Segundo a mãe, a recomendação médica na época é que matriculasse a filha na APAE. Confessa que chegou a visitar a instituição, mas que não viu no ambiente as características de uma instituição de ensino que colaborasse com o desenvolvimento integral da filha. O pai abominava a ideia e considerava o ambiente como depósito de crianças, incompetente para promover a evolução da filha como pessoa.

Tal entendimento se aproxima muito do que percebemos na visão de Lima (2003) que, ao analisar as escolas especiais e as instituições asilares, afirma que é necessário questionar e constatar a ineficiência, o equívoco e a falência dessas práticas sociais segregacionistas, no que diz respeito aos fenômenos e manifestações humanas. Para a autora, “Segregar para cuidar e/ou excluir para melhor tratar e educar pessoas com problemas e necessidades específicas são lemas inapropriados e contraditórios em seus propósitos” (p. 7).

De acordo com a mãe, Vitória iniciou seu processo de escolarização aos cinco anos, estudando no Jardim II, Pré I e Pré II sem grandes complicadores. A primeira série é considerada pela mãe como um dos momentos mais difíceis do processo de escolarização da filha. Afirma que os professores se mostravam desmotivados, não acreditavam no desenvolvimento dela, apenas brincavam, não passavam atividades de casa.

Sobre a motivação docente, Borges (2007, p.73) contribui afirmando:

Não basta ensinar a ser professor ou dominar técnicas de ensino A ou B. Necessário se faz discutir com o professorado a função social de sua ação e de sua prática docente. É preciso trazer aos docentes a motivação, educar seu desejo e relembrar o motivo de seu ensino. O motivo e o desejo da ação docente estão intimamente ligados à representação que eles têm de seus

alunos, à concepção que os docentes trazem a respeito das pessoas que vão formar.

Durante seis meses, a mãe diz ter visto a filha estagnar no seu desenvolvimento escolar. Mudou de escola, mas o fato de só ficar brincando na escola anterior atrapalhou demais, pois a própria Vitória parecia ter perdido o interesse em estudar. Procurou a diretora a quem disse que a filha tinha capacidade para se desenvolver. Sem resultados, novamente mudou de escola por mais duas oportunidades, pois acreditava que o problema residia nos professores e na sua postura pedagógica, pois tinha convicção de que Vitória tinha capacidade.

A esse respeito Lima (2003, p. 20) nos alerta que “[...] os professores são os agentes fundamentais nesse caminho de (des)construção de uma educação elitista e excludente para uma sociedade inclusiva e aberta incondicionalmente às diferenças”.

Vitória foi matriculada na EMEF “Esperança” em 2005, com 11 anos, na primeira série. A mãe alega ter sido recebida com tratamento diferenciado, acolhedor, pela diretora, que argumentou sobre as dificuldades pedagógicas, mas que acolheria Vitória e acreditava no sucesso de sua filha, porém era imprescindível o apoio da família.

Atualmente, a mãe relata com entusiasmo que Vitória tem se desenvolvido bastante, repetiu a primeira série por orientação da diretora, passou para a segunda série cada vez melhor e agora, na terceira série, demonstra ganhos importantes na aquisição da leitura e da escrita. A falta de empenho das outras escolas e o fato de não acreditarem no desenvolvimento de Vitória proporcionaram um atraso que, segundo a mãe, poderia ter sido evitado.

A mãe entende que o sucesso do processo de inclusão da Vitória na escola é resultado da estreita relação entre escola e família. Com alegria, observa que a cada ano a filha está melhor.

Afirma que a relação entre Vitória e o irmão mais novo é excelente. O irmão é um bom companheiro para ela, inclusive colabora nas atividades escolares.

O entendimento da mãe da Vitória acerca do processo de escolarização da filha encontra ressonância na literatura quando essa destaca a valorização da escola como suporte de todos os contextos sociais. A esse respeito, Cruz (2005, p.19) afirma:

Importante é incorporar a idéia de que todas as ações/reflexões realizadas no ambiente escolar possuem como alvo o aluno. Isto é, a sua educação escolarizada, que se dará mediante a implementação de um processo ensino-aprendizagem organizado pelo professor e amparado administrativa e pedagogicamente por cada unidade escolar. Esse mesmo aluno além de interagir com o contexto social mais amplo também está implicado em outros contextos, como, por exemplo, o familiar, do lazer, do atendimento médico e do trabalho de seu pai e de sua mãe – todos imbricados uns nos outros.

O otimismo e a boa visão geral da família da Vitória, em especial da mãe, embora ela tenha suas queixas e frustrações acerca do processo de escolarização da filha, não representam a maioria das famílias que necessitam da escola como instituição de inclusão social.

Oliveira (2004) a esse respeito colabora com um estudo que teve por objetivo analisar a natureza da interação entre família e escola de crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) que frequentam sala de recursos, a partir da concepção de pais e professores.

Em linhas gerais os dados revelam que, na concepção tanto dos pais quanto dos educadores, a relação família-escola é importante, mas a avaliação deles é divergente. Constatamos que a interação entre a família e a escola de crianças com NEEs é precária e insuficiente para promover um processo educacional satisfatório. O estudo recomenda ainda um aumento na interação entre essas instituições.

A mãe afirma que, na ausência de salas de recursos na escola, Vitória é submetida a uma série de atividades extras com o intuito de manter a evolução e recuperar um pouco do tempo que considera perdido. Além da Educação Física escolar, a filha pratica natação, gosta de ginástica e de caminhada. Relata que em casa sempre foi uma criança tranquila. Gosta de ouvir música e dançar.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA: IN/EXCLUSÃO

O ano letivo teve início em março de 2008. Nesse mês, o pesquisador estava consolidando as condições legais (autorização da Secretaria de Educação, com a diretora da escola e outros) para desenvolver seu estudo na escola.

O processo de observação, registro e intervenção das aulas de Educação Física tiveram início no dia 1º de abril de 2008, com as aulas já iniciadas, sendo encerrado em 1º de julho de 2008. O atendimento ocorreu em duas sessões semanais, todas as terças e sextas-feiras, das 14h40min às 15h30min, com a turma da 3ª série. O professor dispunha de um horário de duas horas de planejamento semanais, mas não o usava para esse fim. Realizava, nesse tempo, outras atividades, como treinar equipes e resolver problemas relacionados com jogos escolares, fases municipais e estaduais, etc. Posteriormente, conseguimos com o professor estabelecer essas duas horas como momento de avaliação e planejamento das aulas de forma sistematizada, funcionando sempre às terças-feiras, no horário das 13h às 14h40min.

A pesquisa envolveu a participação de diferentes pessoas com diversos papéis na escola, como: o professor de Educação Física, os alunos da turma da 3ª série, a professora regente, a pedagoga, os pais dos alunos com deficiência e estagiárias de Pedagogia e Psicologia. Durante o processo de intervenção, a rotina ficou assim dividida: o professor de Educação Física no exercício de sua docência coordenava as atividades, e o pesquisador realizava a observação participante e o registro em diário de campo das aulas.

Ao analisarmos o conjunto dos dados coletados no processo de intervenção, identificamos que o grupo passou por diferentes movimentos ao longo do percurso. Não se tratou de movimentos lineares. Aconteceram idas e vindas, avanços e retrocessos. No entanto, para fins de exposição, identificamos três movimentos:

- a) ausência de planejamento e sistematização das aulas;
- b) tentativa de planejamento e sistematização das aulas;
- c) planejamento e sistematização das aulas.

4.3.1 Ausência de planejamento e sistematização das aulas

O movimento denominado de **ausência de planejamento e sistematização das aulas** ocorreu entre os meses de abril e maio de 2008, contemplando as 12 primeiras aulas, sendo caracterizado pela participação da escola nos Jogos Escolares Mirins do Município de São Mateus – (JOEMIM);³ aulas predominantemente de natureza recreativa; secundarização das aulas de Educação Física; ausência de participação da aluna com deficiência nas aulas de Educação Física; alunos sujeitos a uma “prática licenciosa”; aulas marcadas por um constante recomeçar e pela ausência de planejamento e sistematização das aulas.

Para melhor compreensão desses movimentos, é importante explicitar o conceito de sistematização que adotamos para o desenvolvimento deste tópico, com base em duas referências:

- a) a compreensão de sistematização como “[...] seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina” (SAVIANI, 1994, p. 73)⁴ no tempo e espaço escolar, dando-lhe assim um caráter de conteúdos de ensino;
- b) a compreensão de sistematização como um dos elementos que compõem, junto com a seleção e a organização, o trato com o conhecimento, objetivando juntos a “[...] organização do tempo e do espaço pedagógicos necessários para aprender” (SOARES, 1992, p. 30), presente numa dinâmica curricular e correspondendo “[...] à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar”(p. 30); a sistematização, portanto, focaliza a estruturação lógica e metodológica do conhecimento.

Dessa forma, durante o processo de observação e intervenção iniciada em abril, ao solicitar ao professor Arthur o planejamento de ensino, recebemos um documento que se restringia a indicar os conteúdos/temas/modalidades esportivas a serem desenvolvidos durante o ano letivo, nas turmas de 3^a e 4^a série, atividades que nem

---

³ São jogos organizados e realizados anualmente pela Prefeitura Municipal de São Mateus, que envolve a participação de alunos entre sete e onze anos, de ambos os sexos, matriculados nas escolas de ensino fundamental do município, em um torneio, compreendendo as seguintes modalidades: voleibol, basquetebol, futsal, handebol, voleibol .

⁴ SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

sempre eram seguidas, constando de ginástica olímpica, atletismo e voleibol, handebol e, por último, futsal, respectivamente, para os quatro bimestres, em uma perspectiva do esporte **na** escola, com seus princípios de rendimento, seleção e aptidão física (CAPARRÓZ, 1997; BRACHT, 1992; SOARES et al., 1992).

Ocorreu-nos, inclusive, questionar se poderíamos considerá-lo um plano de ensino, pois, embora o professor afirmasse que o documento lhe supria plenamente, a sua formatação extremamente resumida, na condição de tópicos, a ausência de um detalhamento dos objetivos, da metodologia, da avaliação, dos recursos materiais necessários, entre outros elementos igualmente importantes em um plano de ensino, não se faziam presentes no documento.

Pela proposta prevista no plano de ensino do professor, o primeiro bimestre deveria iniciar com o estudo da ginástica olímpica, no entanto começou com a prática do futsal, afastando-se do enunciado no plano. Ao ser questionado, o professor respondeu que resolveu iniciar com o futsal, invertendo a ordem dos temas, porque os alunos estavam mais interessados por essa modalidade.

Portanto, nas aulas que antecederam o início dos jogos, no mês de março, o professor estava desenvolvendo os conteúdos do futsal e, segundo ele mesmo disse, a aluna Vitória não participava das aulas, mesmo quando convidada, alegava indisposição, dizia que não estava bem e o professor, permissivamente, sem exercer uma adequada mediação, deixava-a de fora.

Essa situação configura uma cumplicidade entre o professor e a aluna Vitória. O primeiro porque não precisava realizar nenhum esforço pedagógico para incluí-la no processo das aulas e a segunda porque sempre conseguia se esquivar de realizar as aulas de Educação Física.

A participação nos jogos escolares mirins, que aconteceram nas duas primeiras semanas de abril, vai marcar, inicialmente, o distanciamento do professor das aulas de Educação Física escolar. Para participar dos jogos, o professor Arthur precisou selecionar alunos de diferentes turmas, organizar as equipes, dirigir sua atenção e tempo para o treinamento desses alunos/atletas, mesmo que minimamente, no período que antecedeu os jogos e durante a realização da competição, deixando em **segundo plano**, durante um período equivalente a três semanas ou seis aulas, a grande maioria

dos alunos que não foram selecionados, que ficaram **excluídos** do evento esportivo e do processo de apropriação/assimilação dos conteúdos da Educação Física.

Encontramos, nesse momento, um cenário de valorização do desporto, por parte da escola, da família, da mídia e da sociedade. Uma concepção baseada no conceito de Educação Física que preconiza a descoberta de talentos esportivos no interior das escolas. O esporte aqui defendido é o que perspectiva o alto rendimento ou espetáculo, aquele que recebe maior apoio do Estado, dos meios de comunicação, enfim, que possui uma estrutura básica para sua existência cujo papel na escola é promover a melhora na aptidão física do aluno. A Educação Física, assim compreendida, fundamenta sua ação “educacional” no desporto olímpico clássico (BRACHT, 1997), com suas regras, valores e fundamentos ético-filosóficos.

A problemática que se coloca não é, em tese, contrária aos jogos escolares, mas à forma como ele se coloca no ambiente escolar. É evidente que compreendemos que não é possível pensar que todas as centenas de alunos da EMEF “Esperança”, entre os quais, a aluna Vitória, represente a escola nos jogos escolares dentro dos limites das linhas das quadras de jogo, O questionamento é se as possibilidades do desporto estão restritas aos limites dessas linhas ou se poderiam ser ampliadas de forma a acolher todos os alunos ou a grande maioria deles. Propor outras formas de atividades, por exemplo, gincanas, atividades culturais, teatro, etc., que contemplassem maior número de participantes e fossem organizadas com a lógica da participação e cooperação, respeitando os alunos em suas diferenças/diversidades, poderia ser uma opção.

Sobre essa questão, Kunz (1994) afirma que é necessário superar a compreensão limitada do esporte **na** escola, o qual não vai além de sua efetividade prática, que visa unicamente ao aspecto do rendimento, ficando aquém do desenvolvimento de "competências", consideradas por ele imprescindíveis na formação de pessoas livres e emancipadas.

No contexto dos selecionados, os jogos passam a ser uma prática valorizada por pais, professores e sociedade de modo geral, ganhando, assim, legitimidade por razões atribuídas à Educação Física. Nesse sentido, concordando com Fensterseifer (1999, p. 163), parece haver um paradoxo nessa relação quando

[...] por um lado, as atividades esportivas e de lazer assumem um lugar de destaque no cenário nacional e internacional, constituindo-se em um filão significativo da economia, mas que por outro lado, encontra um indivíduo que, embora tenha passado boa parte de sua vida assistindo aulas de educação física, não manifesta o mínimo de competência para esboçar uma crítica que lhe garanta uma certa autonomia interpretativa diante dos fenômenos desse universo e da avalanche massificadora desencadeada pela mídia. Essa autonomia não se dá na maioria dos casos nem mesmo no que se refere aos conhecimentos técnico-instrumentais que lhe propiciassem a organização de seu próprio programa de atividades físicas.

Nos espaços-tempos em que o professor de Educação Física precisou se ausentar da escola para representá-la nos jogos escolares, as turmas dessa disciplina ficaram sob a supervisão da professora de Artes em uma das aulas e da funcionária da biblioteca nas outras três aulas. Nessa organização, as ausências físicas e didáticas do professor favoreciam a constituição de um ambiente de desamparo e falta de limites em que os alunos ficavam à mercê de uma “prática licenciada”, isto é, “[...] uma prática em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem e desfazem ao seu gosto” (FREIRE, 2003, p. 113). É representativa dessa situação a fala da funcionária da biblioteca ao expressar que “[...] hoje sou eu que tenho que brincar com essa molecada”.

Tanto a professora de Artes quanto a funcionária da biblioteca se dirigiam à quadra com os alunos e deixavam que eles brincassem livremente, sob a supervisão delas, ocupando o tempo deles, mantendo a organização da escola. Os alunos realizavam atividades como pique, pular corda, queimada, “pelada” etc. Essa situação, do nosso ponto de vista, deixa pistas para uma concepção de Educação Física como “atividade”, sem preocupação com a transmissão/assimilação de conteúdos e, sim, com a ocupação do tempo livre dos alunos.

Ao questionarmos o professor Arthur sobre o fato de a atendente da biblioteca o estar substituindo nos momentos de aula, ele afirmou que nada podia fazer já que as suas ausências sempre são motivadas por eventos nos quais está representando a escola, portanto a responsabilidade de providenciar a substituta era da unidade de ensino.

Questionada sobre o processo de seleção das professoras substitutas, a diretora da EMEF “Esperança” afirmou que não há verba específica para contratação de professores substitutos e que opções como um professor atender a duas turmas ou

outro funcionário do corpo da escola assumir funções docentes tornam-se as únicas alternativas viáveis para manter o funcionamento “normal” da instituição.

Nesse contexto, a aluna Vitória permanecia em companhia da professora Flávia em sala de aula, ficava circulando livremente pelo pátio ou assistindo passivamente aos colegas que brincavam sob supervisão da funcionária da biblioteca. Diferentemente dos demais colegas, a sua presença e/ou participação nas atividades em nenhum momento era exigida como obrigação discente pela substituta.

Embora convidada a participar das atividades, Vitória se negava, sob a alegação de que se tratava de atividades infantis, como se observa na seguinte fala: “Isso é coisa de criança”. Essa fala chama a nossa atenção para a questão da defasagem idade-série apresentada por Vitória em relação aos colegas de turma.

Os jogos escolares, na forma como são concebidos, assumem uma condição de **atividade excludente**, em dois aspectos, do nosso ponto de vista: no primeiro, agrega apenas um “pequeno” e “seleto” grupo de alunos; no segundo, ao retirar o professor da escola e substituí-lo por uma pessoa não habilitada na área de Educação Física, deixa os demais alunos sujeitos às atividades descontextualizadas que ocupam o tempo de uma maioria desassistida de preceitos pedagógicos claros, articulados e coerentes.

O professor Arthur, após encerrar sua participação nos jogos e assumir as aulas de Educação Física no dia 16 de abril de 2008, apresenta oficialmente o pesquisador aos alunos. Até esse momento, o pesquisador observou passivamente a turma da 3ª série no momento das aulas de Educação Física, sob a supervisão da bibliotecária e da professora de Artes. Esse, então, seria o quinto momento de observação da turma e o primeiro sob a coordenação do professor.

Para essa ocasião de retorno, o professor propõe à turma o desenvolvimento de uma aula de natureza recreativa, com a realização de atividades como “queimada” e “piques”. Ao finalizar a aula, ele conversa com os alunos, dizendo que as atividades recreativas foram apenas um aquecimento para o retorno aos conteúdos do bimestre e servia como prêmio pelo bom comportamento da turma na sua ausência. A aluna Vitória, por motivos de doença, esteve ausente dessa e da aula seguinte.

A aula seguinte, a sexta aula, o professor iniciou com uma atividade recreativa e, em seguida, conversou com os alunos sobre o atletismo, especificamente, abordando o

conteúdo “corridas”, ensinando sobre o uso de saídas baixa, no caso de corridas de velocidade (exemplo: 100 metros) e de saídas alta, no caso de corridas de resistência (exemplo: 1500 metros). Na sequência, organizou com os alunos situações de estafeta⁵ em que as saídas deveriam ser no primeiro momento “altas” e no segundo momento “baixas”, para que vivenciassem de forma lúdica o conteúdo ensinado. Após, finalizou a aula, liberando os alunos com dez minutos de antecedência para que tomassem água, usassem o banheiro e retornassem à sala de aula.

A aula nos pareceu interessante dentro do modelo de ensino usado pelo professor, ou seja, trabalhar na perspectiva do esporte e da aptidão física, não fosse a quebra da sequência do tema “futsal”, abordado antes de sua participação nos jogos escolares, cujo conteúdo de ensino ele tinha apenas iniciado com os alunos.

Essa situação é a primeira de outras que irão acontecer, reveladoras da ausência de planejamento e sistematização das aulas pelo professor, que vai implicar um processo ensino-aprendizagem em que os alunos poderiam se beneficiar mais, se as aulas fossem planejadas.

As aulas sete e oito sequenciais não aconteceram. A primeira, em razão do falecimento de uma servente da escola. A segunda, porque todos os professores foram convocados a participar de uma capacitação na Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, já previamente agendada.

No caso da EMEF “Esperança”, o cenário inicial foi surpreendente. O professor simplesmente não conseguia ministrar uma sequência de aulas. Não conseguíamos acompanhar o processo de inclusão da aluna Vitória, pelas constantes intercorrências. Nessas condições, o processo de inclusão fica inviável pela impossibilidade do professor em estabelecer uma sequência de aulas que lhe permita estabelecer objetivos para a turma e, em seguida, considerar as peculiaridades da aluna Vitória.

A nona aula, que poderia ter sido diferente das anteriores, não o foi. A equipe pedagógica reorganizou os horários das aulas da maioria das disciplinas da escola, no período anterior ao feriado de primeiro de maio. Sem a possibilidade de absorver a

---

⁵ Estafetas são atividades utilizadas em Educação Física que envolvem normalmente a organização dos alunos em duas colunas em que um grupo compete com o outro, tendo, por exemplo, ao sinal do professor, que correr transportando um bastão, contornar um objeto, retornar e passar o bastão para o colega seguinte que fará o mesmo e assim sucessivamente, vencendo a equipe que primeiro cumprir a tarefa.

alteração de horários de forma plena, em decorrência do feriado e da dificuldade em manter contato com os professores para avisar do novo horário, algumas turmas ficaram sem professores, causando problemas de ordem administrativa para a escola.

Para solucionar o problema administrativo e organizar a escola, sem dispensar os alunos, a equipe pedagógica precisou contar com a “colaboração” do professor Arthur no sentido de dar aulas para duas turmas simultaneamente. No caso, a turma da 4ª série se juntaria à turma da 3ª série. Essa situação, segundo o professor, é uma prática comum na escola. E ele questiona: por que tem que ser sempre na aula de Educação Física e não nas outras disciplinas?

Ao perguntarmos à equipe pedagógica sobre a razão da escolha da disciplina Educação Física para tal colaboração, obtivemos argumentações do tipo: “Na quadra é mais fácil porque, brincando, as crianças não veem o tempo passar”. “Na quadra pode fazer barulho que não atrapalha o conteúdo”. E aquele que consideramos o mais comum e mais perverso para a área, que revela a concepção de Educação Física como “atividade” e ao mesmo tempo revelador da ausência de planejamento e sistematização das aulas pelo professor, é quando afirmam: “Preferimos contar com a Educação Física já que as outras disciplinas não planejaram o conteúdo para duas turmas e para a Educação Física não faz diferença”.

Essa imprevisibilidade e a possibilidade de constante “adaptação” ou “acomodação” gera uma sensação de que perder uma aula de Educação Física, significa, na verdade, perder uma atividade, mas não um conteúdo. Uma atividade desconexa de um planejamento regular que pode ser repostada sempre que for possível não gera grandes transtornos ao processo pedagógico. A “colaboração” da disciplina da Educação Física na condição de socorrer a escola nas suas necessidades mais emergenciais, como ausência de um professor ou mudança de horário, como ocorreu, gera uma impressão de um papel mais funcionalista que educativo.

Loyola (2009, p. 55) corrobora essa discussão, ao esclarecer sobre essa condição da Educação Física como ferramenta de manutenção de uma determinada ordem, com um aparente funcionamento harmônico, mas que mascara, que oculta problemáticas agudas do cotidiano escolar uma vez que a “[...] escola se constitui por

definição, importante espaço de produção de ocultações e, portanto, espaço de ilusões partilhadas”. Continuando, a autora afirma que:

[...] a Educação Física compartilha um lugar singular com a Língua Inglesa e a Arte. Que lugar é esse? Elas funcionam como disciplinas curingas com as quais os alunos estão envolvidos para que os demais professores possam se reunir para planejar (LOYOLA, 2009, p. 55)

Isso também ocorre para cobrir a ausência de outros professores, absorvendo suas turmas, evitando a dispensa de alunos, a reclamação de pais, mantendo a ordem na escola.

Essa secundarização da disciplina ou condição de “disciplina menor” em relação às outras, como nos revela Loyola (2009) em seus estudos, afeta a sua legitimidade que, segundo Bracht (1992), é essencial para a sustentação de uma disciplina no currículo e expressa sua autonomia pedagógica.

Para Fensterseifer (1999, p. 163), a Educação Física cada vez mais se aproxima das atividades extraescolares e com isso vai perdendo sua legitimidade escolar, a qual deve residir na produção de um conhecimento crítico a partir de seus conteúdos.

Ao juntar as turmas como solução de um problema da escola, vários outros surgiram para a Educação Física. A turma de 4ª série possui 29 alunos, em detrimento aos 20 da turma de 3ª série. Como a 3ª série é uma turma com a situação de inclusão, uma vez que é nela que estuda a aluna Vitória, passamos a ter alguns constrangimentos durante o processo. Um deles é que, por serem maiores e com um quantitativo maior de alunos, a 4ª série monopolizou a aula de Educação Física, o que, de certa forma, intimidou alguns alunos, em especial Vitória que na oportunidade se negou a participar da aula prática.

Com 49 alunos em uma quadra e desamparado de um planejamento prévio, o professor Arthur tinha remotas chances de conseguir abordar um conteúdo de forma plena a todos, mas, em especial, à Vitória que exige uma postura diferenciada que possibilite a sua inclusão.

Tal cenário excluiu novamente os alunos do aprendizado dos conteúdos da Educação Física. O professor teve que flexibilizar sua proposta de aula e a recreação voltou a ser preponderante, ficando os ensinamentos sobre os fundamentos do atletismo para o próximo encontro.

Ainda nesta aula, um aspecto que nos chamou à atenção foi a postura da aluna Vitória ao mostrar-se arredia à aproximação dos demais colegas. Ao ser consultada sobre o porquê não queria participar das atividades propostas pelo professor, a aluna respondeu com um objetivo “Não”. Insistindo, o pesquisador procurou levá-la a perceber o entusiasmo e a alegria dos colegas que brincavam e corriam pela quadra, mas ela se mostrou irredutível e respondeu que “Criança é assim mesmo”. Esse é um sinal de que tem consciência da defasagem idade-série em que se encontra.

Também o professor buscou motivar Vitória, convidando-a a participar, porém, de forma mais dócil e receptiva, disse ao professor que não estava com vontade de brincar e que preferia ficar olhando. Perguntamos se não gostaria de brincar de outra coisa. Ela respondeu, de forma a não deixar dúvidas, que não adiantava naquele dia insistir. Disse: “Hoje eu não estou boa”.

Durante as investidas que o professor realizava no sentido de motivar a Vitória para participar das aulas, 50 alunos corriam, gritavam e chamavam pela sua presença.

Posteriormente, Vitória se interessou pelas anotações de aula que o pesquisador estava fazendo e estabeleceram o seguinte diálogo:

Vitória — O que você está fazendo?

Pesquisador — Estou anotando a aula, pois a mesma esta bacana demais – na intenção de provocá-la.

Vitória — Posso buscar o meu caderno para anotar também?

Pesquisador — Sim, mas é melhor você pedir autorização ao professor.

Com a permissão do professor, Vitória foi até a sala de aula, pegou o seu caderno, retornou e passou a nos mostrar as tarefas que ela havia produzido. Percebendo a nossa atenção, a aluna perguntou: “Parou de anotar a aula? Não está mais interessante?”. Surpreso com tamanha perspicácia da aluna, respondemos que sim e acrescentamos que o caderno dela estava mais interessante ainda. Ela sorriu e continuou nos mostrando o caderno.

Esse episódio mostra o quanto Vitória valoriza suas atividades de sala de aula. Ela foi acolhida pela professora Flávia que tem investido grande esforço para alfabetizá-la, organizando planos de ensino individualizados, atuando com ela na forma de reforço escolar nos momentos em que o espaço-tempo permite, como o recreio, aulas vagas e

em alguns momentos durante as aulas de Educação Física, pois, como ela não participava das aulas, a professora se utilizava dessa oportunidade para reforçar seu aprendizado. Vitória se mostra entusiasmada por esse processo, que parece deu sentido e significado à sua vida escolar.

Na escola, é uma das alunas com deficiência que se destaca. É sempre elogiada pelos professores e pelos funcionários pelo bom comportamento e, principalmente, pelo desempenho em leitura, interpretação e escrita que apresenta.

A décima aula poderia ter sido um novo recomeço, se não fosse pela comemoração do “Dia das Mães”, que ocasionou nova interrupção das aulas de Educação Física para que professor e alunos ajudassem nos preparativos de decoração e demais estruturas da escola.

Para essa ação, os meninos foram mais solicitados nos trabalhos de carregar cadeiras, mesas e montar painéis, enquanto as meninas ajudavam as professoras regentes com materiais decorativos.

Para além das atividades comuns do “Dia das Mães”, o professor Arthur preparou uma brincadeira envolvendo alunos com deficiência e suas mães. A atividade pode ser assim descrita: três alunas com deficiência mental, entre elas Vitória, e suas respectivas mães foram convidadas a participar. Uma de cada vez, as mães recebiam o desenho de um membro superior recortado em uma cartolina e iam sendo vendadas e guiadas pelas filhas oralmente para que colocassem, no painel de isopor com um corpo humano desenhado, o membro superior organizado em molde de cartolina que carregavam. Ao cumprirem a tarefa, eram aplaudidas pelos participantes.

A aluna Vitória mostrou-se chorosa num primeiro momento, sobretudo pela postura ansiosa dos demais, numa clara denúncia de que atividades dessa natureza não são corriqueiras. Assim, negou-se inicialmente a participar. Foi convencida apenas pela professora Flávia, que argumentou com ela sobre a importância de homenagear a mãe. A resistência da aluna devia-se principalmente ao fato de ela estar no meio da multidão de pessoas, o que, de certa forma, elevou a timidez.

Observando e contando com o apoio dos colegas e professores, Vitória conduziu a mãe na realização da tarefa, embora não demonstrasse a alegria típica que a caracterizava.

Terminada a atividade, Vitória ficou mais aliviada e o evento continuou com apresentações de poesias, mensagens, entre outras surpresas preparadas para o “Dia das Mães”. Vitória mostrou ter uma boa relação com a mãe, estava sempre próxima e carinhosa.

A atividade desenvolvida pelo professor Arthur envolvendo alunos com deficiência e suas mães poderia ter sido mais interessante para o propósito da inclusão, se os outros alunos não deficientes e suas mães também tivessem participado.

Seria a oportunidade para realizar uma aproximação entre esses familiares no intuito de contribuir para a formação de uma postura pedagógica “[...] desconstrutora das igualdades, incluindo todos nas suas diferenças, indo ao encontro de cada um e de todos os alunos, buscando quebrar em si aquilo que suscita resistência” (JESUS, 2002, p. 189).

A décima primeira aula marca o início do segundo bimestre e a expressão de novo tema de ensino, o voleibol. Como podemos perceber, o professor começou com o tema do futsal (em seis aulas), passou para o atletismo (abordado em uma aula) e agora inicia o voleibol, demonstrando a **total ausência de planejamento e sistematização das aulas**, deixando os alunos, de modo geral, nesse primeiro bimestre, sem os conteúdos previstos, realizando predominantemente, atividades de natureza recreativa.

A aula foi desenvolvida na sala, pois o professor iria tratar da história do voleibol. Antes de iniciar a aula, o professor e o pesquisador dialogaram com Vitória. A conversa assim se desenvolveu:

Ao questionarmos Vitória sobre o que mais sentia falta na escola, ela respondeu que era da “Tia Flávia e de escrever histórias”. Provocamos: “E o Tio Arthur, você não sente falta?”. Ela respondeu que “Sim, mas que não é todo dia que está com vontade de participar das aulas na quadra”. Continuamos provocando: “O que tem na aula que você não gosta?”. Vitória respondeu: “Correr é coisa de criança, aí eu não gosto, acho bobeira”. Sorrindo, o professor respondeu: “Então, hoje, a Vitória vai gostar, teremos uma aula na sala, conforme combinado. Contaremos um pouco da história do voleibol”.

Nesse momento, mostrando algumas revistas com fotos do esporte, Arthur iniciou, de modo bastante interessante, a história do voleibol. Contou de forma lúdica e

com linguagem simples, acessível ao entendimento da turma, como iniciou o esporte, sempre provocando a participação dos alunos.

De forma inteligente, o professor afirmou que temos que utilizar todos os nossos talentos e todos os nossos potenciais. “Se no futebol usamos os pés, no voleibol usamos as mãos, o importante é que todos podem escolher seu esporte predileto e participar”.

Nesse instante, Vitória falou: “Eu gosto de basquete. O tio Arthur disse que eu sou fera no basquete”, interrompendo o professor. Interrogado sobre qual o momento Vitória havia participado de uma aula de basquete, o professor afirma que foi no primeiro bimestre, durante as aulas de futsal, quando ele sempre liberava a bola de basquete para que Vitória ficasse quicando ou jogando-a na cesta, como uma atividade marginal à aula.

Essa situação vem confirmar **a exclusão de Vitória** das aulas de Educação Física e denuncia a existência de uma barreira atitudinal e procedimental do professor em relação à inclusão, que precisa ser superada com um trabalho de formação em serviço na parceria com o pesquisador.

Enquanto a aula transcorria, a diretora pediu que nos chamassem para nos apresentar à funcionária da Secretaria Municipal de Educação que estava visitando a escola. A funcionária disse que recebeu elogios acerca da palestra inicial com o Prof. Dr. José Francisco Chicon direcionada aos familiares e professores e perguntou da possibilidade de ser ampliado para mais escolas. Afirmamos que a palestra representou o marco inicial que apresentou a pesquisa a toda a comunidade escolar.

Ressaltamos que iniciativas dessa natureza não devem estar condicionadas e atreladas a pesquisas científicas, mas devem fazer parte da proposta de gestão da educação em todos os níveis e devem ser incentivadas pelos diretores como ferramenta de motivação docente e de implantação de novas posturas na educação.

Para Correia (2006, p. 107), a diretora da escola deve atuar como uma “[...] verdadeira animadora e mobilizadora de ‘seus profissionais’, valorizando a cooperação de quem trabalha em busca da eficiência”, e complementa afirmando que:

[...] em grande medida, o sucesso de uma escola inclusiva reside no compromisso e na responsabilidade de seu gestor, expressos pela vontade política de promover mudanças com a construção de novas formas de

relacionamento no contexto educacional, considerando, sobretudo, o potencial e interesse dos alunos, assim como de seus professores (CORREIA, 2006, p. 107).

No que tange à visão das famílias acerca da direção da escola, notamos, nas reuniões do grupo operativo de pais, que, embora cautelosos na hora de avaliar a nova diretora, pois ela estava assumindo a gestão naquele ano, estavam esperançosos de que a postura acolhedora que sempre caracterizou as gestões anteriores também estivesse presente nessa nova diretora, como anuncia uma das participantes do grupo:

Trouxe o meu neto de Guriri para a EMEF 'Esperança' pela fama que a escola tem de trabalhar com crianças especiais. Mas agora com a mudança da direção esperamos que continue assim. Ela [a diretora] nos recebe muito bem e nunca foge de conversar conosco. Isso já é grande coisa, só de nos ouvir já considero um avanço.

Retornando à situação de aula, os alunos ilustravam a história do voleibol baseado no que o professor Arthur havia contado. A aluna Vitória estava participante, aliás, costumeiramente ela tem se destacado em atividades que envolvem a leitura e a escrita, provavelmente pela intensa motivação que é feita pela professora Flávia acerca das atividades cognitivas.

Na décima segunda aula, acreditamos que, motivada pela declaração da professora Flávia de que permaneceria na sala e pelo dia chuvoso, a aluna Vitória afirmou estar indisposta e que não participaria da aula prática em quadra. O professor argumentou sobre a importância de sua presença, mas foi novamente informado que ela “Não estava bem”, portanto não participaria. Assegurou, entretanto, que, na aula seguinte, participaria normalmente. O professor acabou consentindo. Tal situação deixou claro que Vitória já entendeu que esse é o argumento para não participar das aulas, para se esquivar, se defender de uma situação que não desperta seu interesse.

Em uma pesquisa denominada “Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais: abordagem psicomotora” (CHICON, 1999), o autor observou que era comum a não participação dos alunos com NEEs nas aulas de Educação Física na escola regular.

Avaliando a situação de forma mais específica, Chicon (1999) percebeu a existência de dois aspectos que atuavam como obstáculos à inserção daqueles alunos no grupo, nas aulas de Educação Física:

- a) a não mediação pedagógica do professor na situação existente;
- b) o uso de uma abordagem pedagógica de ensino de cunho tecnicista, que privilegia o ensino da técnica, que valoriza o desempenho motor, a competição, em detrimento da participação coletiva, do aprendizado da turma, segregando os alunos menos habilidosos e que apresentam NEEs.

Observamos a presença desses dois aspectos de forma clara e ainda notamos considerável defasagem idade/série que compromete de certa forma a motivação da aluna Vitória em atividades corporais.

Ainda em sala, na presença da professora Flávia, o professor Arthur orientou a aluna Vitória a finalizar o trabalho de desenho da aula anterior, mas disse que não poderia permanecer com ela na sala de aula, já que tinha os outros alunos. Vitória respondeu que não tinha problemas e que ficaria com a professora Flávia. Haviam passado em torno de dez minutos e os alunos estavam agitados para começar logo a aula, “forçando”, de certa forma, a ida do professor Arthur para a quadra. Firmando-nos no argumento de que conversaria com a professora Flávia, permanecemos em sala de aula observando a aluna Vitória. Ao lado da professora, ela iniciou a atividade proposta pelo professor Arthur, mas logo se dispersou da orientação e passou para outras leituras e outras atividades. Percebemos que Vitória até então não tinha interesse porque a atividade não apresentava sentido/significado para ela.

Nota-se que Vitória é bastante consciente daquilo que lhe oferece sentido, mostrando-se exigente quanto aos fatores capazes de motivá-la. Cabe ao professor, portanto, postar-se vigilante, pois “[...] são as práticas do cotidiano que nos fornecerão as pistas para apreendermos os sentidos e os significados dos saberes e fazeres ali tecidos e construídos” (CORREIA, 2006, p.185).

Assim, ao pensar na inclusão da Vitória, é necessário pensar na relação inclusão/exclusão como uma relação pertencente a vários grupos sociais e não apenas nela na aula. Por conseguinte, a motivação também deve ter uma abrangência mais ampla. Nesse entendimento, Correia (2006, p. 139), afirma:

Provocar interesse em um grupo requer, além do conhecimento de suas necessidades e desejos, uma sensibilidade na escolha de dinâmicas para sua abordagem. Essa escolha pode conduzir o grupo a abrir-se a possibilidade de se humanizar e de se identificar como seres humanos nos planos da

subjetividade e da intersubjetividade. Esse fenômeno, acreditamos, emerge das relações que se estabelecem com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Percebendo que poderia estar atrapalhando a professora, retornamos para a quadra para observar a prática do professor. A rede de voleibol já estava armada desde a aula anterior e, ao chegar à quadra, observamos que o professor estava apresentando a quadra aos alunos no que tange à sua geografia e às suas dimensões. O entusiasmo dos alunos era no sentido de “jogar vôlei”. Com a agitação, parte deles apresentava certa intolerância e desprezo para questões normativas do jogo, embora o professor apresentasse argumentos interessantes e possibilitasse a participação dos alunos na construção do que ele chamou de “vôlei da escola”.

Com o pretexto de que estávamos auxiliando o professor na reposição da bola, perguntamos aos alunos por que queriam jogar logo e se não era interessante primeiro conhecer as partes do jogo. Alguns disseram que já “sabiam” jogar, que jogavam na rua e queriam aproveitar a “bola oficial”. Provocamos perguntando a eles se não seria interessante jogar com a turma completa (tentando buscar uma discussão acerca da ausência de Vitória).

Interessante que o discurso era sempre no sentido de que a presença dela seria legal. Apenas um aluno disse que era bom aproveitar que Vitória não estava, pois ele achava que ela não sabia jogar. Perguntamos: por que acha isso?. “Ah, ela tem dificuldade de agarrar a bola, acho que são os óculos”. Nenhuma referência ao quadro Down foi percebida entre os presentes.

É importante observar que, nos recortes do cotidiano escolar que apontam para reflexões acerca das diferenças entre os alunos, deve-se evitar o discurso da “homogeneização”. As diferenças existem, devem ser valorizadas e respeitadas.

Esse cenário de ausência de planejamento e sistematização das aulas, de exclusão da aluna Vitória e secundarização das aulas de Educação Física nos inquietou e nos levou a convidar o professor Arthur para avaliar o processo pedagógico até o momento realizado.

Na conversa, o pesquisador revelou que, embora as aulas atendam metodologicamente, com início, meio e fim, e as relações humanas entre os alunos sejam satisfatórias, a aluna Vitória estava excluída das aulas, assim como os outros alunos não estavam se apropriando dos conteúdos que deveriam ser transmitidos a

partir das temáticas propostas. Futsal, conteúdo previsto para o primeiro bimestre, foi desenvolvido somente nas seis primeiras aulas, pois logo vieram os jogos escolares e as aulas foram interrompidas. Ao retornar, ao invés de dar continuidade a essa modalidade, o professor passou a trabalhar com o ensino dos fundamentos do atletismo, deixando a mim e aos alunos sem entender nada. As aulas são um constante recomeçar, não apresentam uma sequência, uma sistematização, não têm um planejamento, um ordenamento dos conteúdos no espaço-tempo do bimestre. Atividades de natureza recreativa têm sido a tônica das aulas.

Após essa exposição do pesquisador e com a concordância do professor, chegamos à conclusão que seria imprescindível cumprir as duas horas de planejamento previstos na carga horária do professor, com o objetivo de avaliar o processo de intervenção e sistematizar as aulas de Educação Física de forma a contemplar a todos, inclusive pensar estratégias para provocar a participação de Vitória nas aulas. Tal situação nos levou a refletir, como nos instiga Jesus (2002, p. 2), em: “[...] um projeto que contribua no sentido de [...] criar ambientes em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização consigam participar, contribuindo e experimentando sucesso”.

Dessa forma, decidimos que todas as terças-feiras, das 14h40min às 16h20min, seria o horário de planejamento. Essa tomada de consciência sobre o processo ensino-aprendizagem, a exclusão da aluna Vitória das aulas de Educação Física e a organização de um horário de planejamento vão marcar a passagem do movimento de ausência de sistematização das aulas para o movimento de tentativa de sistematização das aulas que veremos na sequência.

4.3.2 Tentativa de planejamento e sistematização das aulas

A passagem do primeiro movimento classificado como “Ausência de planejamento e sistematização das aulas” para este segundo movimento, que chamaremos de “Tentativa de planejamento e sistematização das aulas”, compreendido entre a 13^a e 19^a aula, foi resultante de um duro e decisivo diálogo que estabelecemos

com o professor, no sentido de levá-lo a compreender que, da forma como o processo ensino-aprendizagem estava sendo conduzido, não só Vitória, mas todos os alunos estavam sendo excluídos da apropriação dos conteúdos de ensino propostos para o bimestre.

Na conversa, identificamos, como problema central, a ausência de um momento de planejamento para sistematizar a transmissão/assimilação dos conteúdos de ensino, buscar estratégias de inclusão da aluna Vitória nas aulas e tornar viável a relação colaborativa professor-pesquisador.

Embora verbalmente reconhecesse o planejamento como elemento importante para uma aula de qualidade, o professor Arthur não apresentava um horário definido de planejamento. Não notamos nenhuma ação da equipe pedagógica para exigir o cumprimento desse horário. Normalmente, a equipe pedagógica não auxilia os professores de Educação Física em seus planejamentos, justificando não entender da especificidade da área.

Para o professor Arthur, a experiência de mais de dez anos como docente permite-lhe prescindir de um planejamento prévio, sistematizado, para a realização de uma boa aula. Acreditamos que outros professores de Educação Física devem pensar e agir assim, como ele mesmo afirmava: “Depois de muita estrada, adquirimos uma segurança que nos permite pegar a turma e dar aulas sem ter um planejamento diário”.

Pelo que percebemos até o momento, somente a experiência não basta; é preciso organizá-la de forma sistematizada para que atenda às reais necessidades dos alunos, sendo o conhecimento a ser transmitido disponibilizado de uma forma didática, sequencial, em um espaço e tempo definidos.

Oliveira (2007) nos chama a atenção para a importância do papel do supervisor (pedagogo) em uma escola inclusiva, classificando-o como essencial, pois suas funções situam-se no âmbito do planejamento, assistência, treinamento e avaliação. Ressalta que a participação desse profissional é fundamental no acompanhamento e desenvolvimento curricular, em parceria com os professores, para que o acesso ao currículo e aos objetivos traçados contemplem as necessidades e a diversidade dos alunos no ambiente escolar.

Correia (2006) alerta que são vários os fatores que colaboram para uma condição de ausência de planejamento regular, o que, em sua visão, cria uma desordem no ambiente escolar. Para a autora, “Burocracias, quanto à carga horária, impossibilidade da efetivação de planejamentos participativos com professores por área e por série e a própria dinâmica escolar como um todo se colocam como fatores impeditivos de fazeres diferenciados” (p. 52).

Ao conversarmos com o professor, soubemos que, institucionalmente, ele dispunha na sua carga horária de horas/aula de planejamento a uma proporção de uma aula de planejamento para cada quatro aulas na regência. O professor Arthur relatou que planejar é importante, mas que outras prioridades surgem e que esses momentos sempre são utilizados em outras atividades da escola, como treinamento desportivo, ensaios de danças, preparativos para eventos etc., evidenciando, portanto, que tanto para o professor quanto para a escola, embora importante, o planejamento não era prioritário.

Compreendendo a necessidade do planejamento, reunimo-nos com o professor Arthur, com a diretora e a supervisora e estabelecemos que sempre às terças-feiras, das 13 às 14h40min, estaríamos avaliando e planejando as aulas. Nessa conversa, evidenciamos a importância de resgatar esse espaço de planejamento para a Educação Física e, ao mesmo tempo, contávamos com o comprometimento delas no sentido de apoiar e preservar a regularidade desse espaço-tempo.

Segundo Marante (2008), no momento em que os professores se propõem a planejar, estabelecem padrões de atuação podendo criar ambientes de aprendizagem mais favoráveis ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

Nesse sentido, Chicon (2004, p. 67) afirma que “[...] o ato de aprender implica um processo que dura a vida toda e que por isso o professor deve organizar seu planejamento de forma a estabelecer as metas de ensino para um período determinado [...]”.

O horário de planejamento foi destinado à organização didático-metodológica das aulas de Educação Física buscando uma prática que envolvesse a participação de todos. Para que isso aconteça, a aula deve ser pensada em um primeiro momento para o conjunto da turma e, em seguida, avaliar se a forma planejada atende às

peculiaridades dos alunos com NEEs ou se precisa sofrer mudanças para garantir a participação desses alunos.

O planejamento possibilitou esse momento para parar, refletir, avaliar e discutir as aulas realizadas e programar as demais. Essa pausa, ou como o professor chamava “*pit stop*”, permitiu esse espaço-tempo de depoimentos, de reflexão, com a privacidade necessária e com a atenção devida. Como dizia o professor: “A nossa rotina é tão corrida, que, às vezes, não dá tempo para parar e pensar em coisas simples”. Percebemos que, dessa forma, o professor reflete sobre a importância do planejamento como ferramenta vital no processo de inclusão por permitir o espaço-tempo de reflexão à luz das necessidades pedagógicas da turma.

Dessa discussão, percebe-se a complexidade e resistências presentes no cotidiano escolar quanto à viabilização qualitativa dos momentos de planejamento. Tem que haver compromisso, disciplina e formação de hábito por parte do professor para que esse momento seja usado de forma plena no interior da escola, e isso só se adquire fazendo, em um exercício constante.

Nos planejamentos iniciais, tivemos dificuldades em encontrar um local adequado para nos reunir. A sala destinada à Educação Física era pequena, funcionava como depósito de material, não dispunha de condições de ventilação e temperatura adequada para abrigar um ambiente de planejamento. Descartada a sala de Educação Física, reportamo-nos à biblioteca, mas, quando algum professor regente ministrava aulas nesse ambiente, inviabilizava o processo no local. Procuramos, então, a sala de professores, onde passamos a realizar as reuniões de planejamento.

O professor Arthur critica a condição encontrada para a realização do planejamento, ao afirmar: “Como você pode ver, há uma exigência quanto ao planejamento, mas, de um modo geral, as escolas não privilegiam um ambiente adequado para que ele possa ser viabilizado”. Identificamos uma contradição na fala do professor, ao se referir à exigência no planejamento, quando, na verdade, percebemos que não há uma preocupação com esse momento, pelo menos na aula de Educação Física. Também, é preciso atentar que as condições de trabalho oferecidas pela escola não favorecem esse processo.

A esse respeito Correia (2006, p. 166) afirma que:

[...] muito acrescentaria ao trabalho pedagógico de todos os professores uma melhor estruturação de seus momentos de planejamentos, nos quais eles seriam incentivados ou motivados a partir de algumas reflexões acerca das limitações de uns, das possibilidades de outros alunos, dedicando-se a elaborar, criar e inventar 'mil maneiras' de fazer com que seus alunos viessem a se sentir realmente seus e participantes da dinâmica de ensinar e aprender que é cotidianamente desenvolvida na classe.

No planejamento, percebemos que o professor no discurso apresenta-se como um militante da inclusão, defensor de uma escola para todos. Mas, na prática, não o demonstra ser, pois, em toda sua história de vida, não conviveu com pessoas que apresentam deficiência e, no processo de formação inicial e continuada, recebeu informações mínimas sobre o assunto, conforme nos relatou, precisando, como todos nós, de apoio para, em processo, aprender a materializar em suas aulas a inclusão. Queremos destacar com essa argumentação que, em nosso entendimento, no processo de inclusão, é necessário oferecer aos professores condições concretas de trabalho, como formação em serviço, reorganização curricular, turmas com menor número de alunos, dentre outros, munindo-os de ferramentas e sensibilizando-os para desenvolver práticas inclusivas.

Essa constatação é reforçada por Carmo (2002, p. 9), quando afirma:

Os professores que trabalham com alunos [que apresentam deficiências], em sua grande maioria, se apresentam contra a discriminação, o preconceito e a segregação social. Entretanto, o corpo de conhecimentos que utilizam, na prática na tentativa de vencer esses comportamentos indesejáveis os conduz diretamente à manutenção desses mesmos comportamentos. Em outras palavras os professores precisam, no discurso, ser o que não são, para, na prática, conseguirem ser o que realmente são.

Referindo-se à turma da 3ª série, o professor confessa, em uma das reuniões de planejamento, sua dificuldade em aceitar a ideia de realizar de fato a inclusão da aluna Vitória nas aulas. Esse episódio pode ser observado na seguinte fala: “Cara, inclusão é muito difícil [...] percebo que, quando a Vitória não está em aula, as coisas andam mais, as atividades fluem melhor”. A fala do professor dá a entender que sua atitude de promover a inclusão ocorre em decorrência da pressão simbólica exercida pela situação da pesquisa, pois, até o momento, a aluna Vitória não tem participado das aulas de Educação Física, então, como ela pode ser responsabilizada pelo travamento ou não da fluência da aula?

O trabalho colaborativo envolvendo professor e pesquisador que, nesse momento, talvez seja possível executar, dadas as circunstâncias anteriores já relatadas, provavelmente pode ajudar o professor a ressignificar sua concepção e atitude em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Nos momentos de planejamento, a inserção da aluna Vitória nas aulas aparece junto com a priorização dos conteúdos, como a grande meta desse segundo movimento no sentido de incluí-la nas aulas de Educação Física.

Nas tentativas em que o professor buscava convidar Vitória a participar das aulas, ouvia-se dela: “Não estou a fim”, ou “Hoje não estou boa”. Essas frases eram reveladoras de seu desinteresse em participar das aulas de Educação Física, provavelmente por se encontrar em uma turma cujos alunos apresentavam idades inferiores a sua, pela ausência de planejamento e sistematização das aulas e pela forma desportivizante como os conteúdos dessa disciplina eram propostos à turma.

Observamos durante o primeiro movimento que havia uma liberdade dada à aluna Vitória, no sentido de optar pela participação ou não nas aulas. É fundamental que o professor perceba o aluno com deficiência, antes de tudo, **como aluno**, dotado de direitos e deveres e com a sua condição individual de aprendizagem. Nesse entendimento, Porter (1997, p. 39) afirma que “[...] o professor [...] deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender”.

Notamos que não havia, por parte do professor, uma intenção velada de que Vitória participasse das aulas de Educação Física. Percebemos sempre justificativas do professor Arthur quanto às negativas da Vitória em participar da aula, e até dos colegas de sala de aula da Vitória, como podemos observar na fala de um aluno com nove anos que, ao ser questionado sobre o porquê de não insistir na participação da Vitória, afirmou: “Sabemos que ela é especial, então fazemos de tudo para que ela não fique com raiva”.

Para Marante (2008), só conhecendo as variáveis que interferem na motivação dos alunos, os professores serão capazes de desencadeá-la. Lovisolo (1995, *apud* CRUZ, 2005, p. 24) sugere-nos, como tradição do campo de atuação profissional do professor de Educação Física, “[...] a formulação de propostas ou programas de

intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”. Em sua opinião, grande número de professores realiza uma intervenção profissional fragmentária, assistemática, não gradativa, ressentida da utilização de “[...] recursos diversos em função de objetivos sociais” (LOVISOLO, 1995 *apud* CRUZ, 2005).

A professora Flavia era a principal referência de Vitória na escola, uma vez que sempre a acolhia. Com a professora Flávia, ela participava de forma ativa do processo ensino-aprendizagem, sentia-se segura e aprendendo constantemente. A professora trabalhava a partir de um plano de ensino individualizado (adaptação curricular), organizado para atender às necessidades educacionais. Mostrava-se sempre disponível para reforçar seu aprendizado, em momentos do recreio, de planejamento e durante as aulas de Educação Física, quando ela ficava em sua sala. É importante destacar o constante acompanhamento e envolvimento da família no processo.

Nesse contexto, o sucesso de Vitória, no processo de aquisição da leitura e da escrita, apresentava-se como uma referência positiva do trabalho da professora, em que ela era reconhecida pela maioria dos profissionais externos que visitavam a escola, pelas colegas de trabalho e pelos pais.

Em um campo com tantas indagações, com tantas obscuridades e complexidades, cremos que a EMEF “Esperança” representa aquela que tem alguma luz. Essa condição traz um orgulho justificável aos profissionais que ali trabalham e que veem em Vitória a concretização dessa fama de escola inclusiva. Percebemos, no entanto, que, nesse cenário, há um “investimento” (esforço para além) na aluna Vitória como uma espécie de “cartão de apresentação” da eficiência da escola em incluir e promover a permanência e o sucesso do aluno com deficiência. Mas, nesse espaço-tempo, encontramos uma ambiguidade, pois não ocorre com outros alunos com deficiência. Assim perguntamos: o que torna o processo de escolarização de Vitória diferente dos outros? Permanecemos com essa questão, que esperamos seja desvendada por outro processo de investigação.

No planejamento, debatemos no sentido de identificar quais as barreiras que desmotivavam a participação da Vitória nas aulas de Educação Física. Duas possibilidades foram levantadas pelo professor:

- a) a aluna apresenta um quadro de deficiência intelectual e incoordenação motora, quadros típicos de alunos com síndrome de Down, o que não lhe possibilitava o mesmo desempenho nas atividades durante as aulas de educação física. Nas palavras do professor: “Acredito que a desmotivação da Vitória esteja relacionada às suas dificuldades. Ela não acredita que será capaz de fazer, de vencer [...]”.
- b) a defasagem idade série. Segundo o professor Arthur, “[...] ela [Vitória] tem gradativamente se distanciado das aulas sob os argumentos de que as atividades não são para ela, que são atividades para criança”.

Com relação à primeira possibilidade aventada pelo professor, acreditamos que o problema esteja no modelo esportivizante de aula que tem adotado, privilegiando a técnica em detrimento de aulas mais abertas à experiência, o que dificulta a participação dos alunos menos habilidosos e que apresentam deficiência.

Com relação à segunda possibilidade destacada pelo professor, acreditamos que essa situação de defasagem idade-série em que Vitória se encontra na turma, contribua efetivamente para a perda de interesse em relação às atividades práticas desenvolvidas na aula.

Vitória tem 14 anos, encontra-se, portanto, na adolescência, com interesses, manifestações corporais e desejos típicos dessa idade, diferentemente dos alunos da 3ª série, que possuem idade entre nove e dez anos, ainda crianças. Apesar disso, no que tange à questão da apropriação dos conteúdos escolares, ela se encontrava em desvantagem em relação aos colegas de turma, devido à limitação intelectual oriunda da síndrome. Mas, realmente, acreditamos que a diferença de idade era um dos fatores que contribuíam para desmotivar a aluna na realização das aulas práticas.

Com relação ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual na escola regular, a orientação legal aponta para o seguinte encaminhamento:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e

adultos e para a educação profissional (Art. 16 da RESOLUÇÃO CNE/CEB, n. 2, de 11 de setembro de 2001).

Essa orientação normativa e pedagógica tem indicado para a situação de que o aluno com deficiência intelectual deveria avançar de ano junto com os colegas para a turma seguinte, claro, a partir da avaliação, decisão e acompanhamento dos profissionais da escola, observando o que é melhor para o educando, para manter os vínculos socioafetivos conquistados na relação com os colegas e evitar a defasagem idade-série. No que tange à aquisição de conhecimento, deve ser elaborado um relatório pelos seus diferentes professores evidenciando o que aprendeu sobre os conteúdos curriculares desenvolvidos, de forma que o professor da série/ano seguinte, de posse das informações do relatório, organize um plano de ensino individualizado⁶ que de prosseguimento ao seu aprendizado em relação aos conteúdos curriculares, a partir do estágio em que ele se encontra, progredindo em direção ao término do ensino fundamental. Nessa etapa, caso não tenha conseguido atingir o nível de conhecimento do currículo exigido para conclusão do ensino fundamental, recebe a certificação de conclusão de escolarização citado no artigo da resolução apresentado.

Com relação à Educação Física na escola, o professor queixa-se do excesso de atividades a que é submetido, além das dificuldades inerentes ao processo de inclusão. Em sua fala, diz: “Ter que dar conta de jogos escolares, festa junina, comemorações e ainda dar aulas em salas nas quais tem criança com deficiência não é tarefa fácil”.

Problematizando e estimulando a reflexão, perguntamos ao professor por que ele aceita realizar tantas atividades, se considera que elas dificultam o seu exercício como docente? Em resposta, o professor diz: “Sinceramente, essa pesquisa ocorreu num ano muito corrido, normalmente não é assim, parece um azar [risos]”. Insistimos perguntando se realmente o ano foi diferente ou se agora temos um novo olhar sobre o cotidiano das aulas de Educação Física que nos permite ver melhor. Arthur, concordando, diz: “A pesquisa tem sido legal, tem nos alertado para questões interessantes e é uma boa oportunidade para troca de experiências. Quanto às

---

⁶ Um plano realizado com adaptações curriculares e outros procedimentos que se fizerem necessários, com o objetivo de atender às necessidades educacionais do aluno naquele estágio do processo ensino-aprendizagem em que se encontra.

incumbências que me são passadas, já há uma expectativa de que eu as cumprirei. É função histórica da Educação Física”.

O professor explicita o que constitui um problema histórico-cultural na Educação Física escolar, ou seja, a delegação aos professores de Educação Física, pela direção da escola, de tarefas que envolvem a organização de festas, danças típicas, a cessão do horário de aula da Educação Física para os ensaios etc., em detrimento das aulas regulares, secundarizando a importância dessa disciplina no currículo.

Neste segundo movimento, o professor é convocado pela direção da escola a ensaiar as turmas para participar da festa junina na escola, deixando novamente em segundo plano as aulas regulares de Educação Física.

Para deixar mais claro como ocorreu esse movimento de organização do planejamento e de in/exclusão de Vitória, destacaremos, na sequência, a descrição e análise das aulas.

Na décima terceira observação, a aula foi planejada tendo como conteúdo de ensino o voleibol e como meta desenvolver estratégias que potencializassem a participação de Vitória nas atividades.

Ao chegarmos à sala da 3ª série, a professora Flávia nos recebeu e afirmou que estaria na sala de professores “rodando” algumas atividades no mimeógrafo. Ouvindo isso, a aluna Vitória perguntou insistentemente: “Tia Flávia, a senhora quer ajuda? Por favor, deixa eu te ajudar”, numa clara intenção de não querer participar da aula de Educação Física. Amável como sempre, a professora desconversou, dizendo que se tratava de uma surpresa e a presença da Vitória iria estragar tudo. Na verdade, tratava-se de uma estratégia que combinamos com a professora, com o objetivo de evitar que o apego de Vitória a ela gerasse resistência em participar das aulas de Educação Física.

Prontamente, o professor Arthur afirmou que também tinha uma surpresa na aula de Educação Física, o que, aparentemente, motivou bastante a turma pela curiosidade. Vitória, entretanto, não se mostrou muito seduzida, mas aderiu à atividade.

O plano de aula consistia no seguinte esquema: brincadeira de caça ao tesouro e atividade relacionada com o tema voleibol. Seriam oferecidos dois brindes, um chocalho para os meninos e uma braçadeira para as meninas. Os brindes eram ornamentos indígenas usados como elementos de danças típicas.

A estratégia foi “esconder” os ornamentos na quadra em local alto, de forma que a altura favorecesse Vitória a encontrar o objeto antes dos colegas. Colocamos o ornamento na coluna de sustentação da cobertura da quadra e passamos a orientar as alunas a buscarem. Os meninos foram guiados para procurar o seu ornamento no pátio externo à quadra, mas, com a chuva, tivemos que trazê-los também para a quadra. Inicialmente, a aluna Vitória demonstrou pouco interesse pela atividade, chegando a dizer que não iria procurar, pois outra menina iria achar mesmo, revelando sua predisposição ao fracasso.

Intencionalmente, passamos a incentivá-la e a procurar junto com os alunos. O professor Arthur, na certeza de que Vitória o seguiria, direcionou-se para o lado onde estava escondido o objeto. Vendo o interesse de Vitória, passamos a motivar os demais alunos para procurar pelo lado oposto, no sentido de potencializar as chances da Vitória. Entretanto uma colega achou primeiro, mas não conseguiu alcançar. O professor Arthur passou, então, a incentivar Vitória que, na condição de mais alta, pegou o brinde. Ficou radiante e repetiu por várias vezes a frase: “Eu consegui”, “Eu sou fera”. Ela foi elogiada pelos colegas com repercussão clara na melhora de sua autoestima.

Depois que encontraram os ornamentos, os alunos se deslocaram até a sala de aula para assistir à exibição de um vídeo da cidade de Porto Seguro que tratava da temática do respeito à diversidade sociocultural, utilizado como plano alternativo à atividade de voleibol que ficou inviabilizada pela chuva que molhou a quadra.

Nesse momento, assiste-se à primeira iniciativa de organização de aula, com preocupação velada do professor em proporcionar a Vitória experiência positiva na realização das atividades na Educação Física e de apresentar um plano alternativo para situações de chuva, garantindo o espaço-tempo da aula.

Na décima quarta observação, a professora Flávia nos recebeu em sala de aula e disse para a Vitória que teria uma reunião com a diretora e que ela não poderia acompanhá-la.

O professor trabalhou na parte inicial da aula com a atividade recreativa: “Coelhinho sai da toca”, em que os alunos em duplas deveriam formar “tocas”. Dois alunos, um de frente para o outro, com as mãos elevadas e unidas, representariam uma

toca. Em cada toca teria um coelhinho e apenas um aluno seria o coelhinho “sem toca” que, ao comando do professor, deveria buscar uma toca para abrigar-se enquanto os demais deveriam trocar de tocas.

Com a tarefa explicada e entendida pelos alunos, o professor falou da importância da atenção durante a atividade para responder rápido ao comando e trocar logo de toca. Inicialmente sugerimos que Vitória ficasse na posição de toca, para compreender melhor a atividade. Posteriormente, passou para o comando da atividade, gritando “Coelhinho sai da toca”, para que os demais realizassem as trocas. Por último, Vitória, bem mais adaptada à atividade, passou a ser o coelhinho, realizando a atividade com desenvoltura.

Essa situação revela a preocupação didática do professor em estabelecer os passos para que a aluna compreendesse a atividade, de forma a realizá-la com bom desempenho. Parece que começamos a encontrar os meios de despertar o interesse de Vitória pelas aulas.

Na sequência, o professor correlacionou a atividade recreativa “Coelhinho sai da toca” com o conteúdo do bimestre: o voleibol. Definiu as seis posições clássicas dos jogadores na quadra e colocou cada trio em uma posição. A cada troca, as crianças eram orientadas a mudar de posição no sentido horário, ou seja, na mesma direção em que ocorre o rodízio do voleibol.

Após a realização dessa atividade, os alunos foram liberados para tomar água. Ao retornarem, o professor, ao invés de continuar com o conteúdo que estava sendo ensinado, passou a trabalhar conteúdos de outra modalidade esportiva: o atletismo, especificamente, elementos técnicos referentes à saída baixa para corridas de velocidade e saída alta para corridas de resistência.

Nesse momento, apesar do empenho do professor na organização do planejamento de ensino, procurando qualificar sua intervenção, ele mostrou que continua não definindo claramente seus conteúdos, ao abordar fundamentos de duas modalidades esportivas na mesma aula, prejudicando o aprendizado dos alunos, além de estar repetindo o mesmo conteúdo já transmitido em aulas anteriores, no movimento anterior.

Além disso, atua com uma clara opção de desenvolver o **esporte na escola**, com o paradigma da aptidão física, em que são valorizados o bom desempenho, as regras oficiais e os gestos técnicos, que não favorecem a inclusão dos menos habilidosos e dos alunos com deficiência na aula (RODRIGUES, 2005; CHICON, 2005; CAPARRÓZ, 1997).

Com essa atitude do professor, Vitória e alguns alunos que se sentiram motivados e interessados pela aula na atividade inicial, nessa situação, não se interessaram em participar.

Para finalizar, o professor conversou com os alunos sobre a aula e alguns relataram que os colegas não colaboraram no momento de realizar as trocas de toca na brincadeira inicial, outros disseram que os colegas eram lentos, tendo o professor argumentado que cada um tem o seu tempo. Ele disse: “Somos diferentes e cada um deve ser respeitado como é”. A fala do professor sugere que começa a mostrar sensibilização no sentido de perceber e atuar respeitando as diferenças.

Na décima quinta observação, Vitória estava ausente. O professor trabalhou, na parte inicial da aula, com atividades dinâmicas com o intuito de promover envolvimento coletivo e dinamismo na sua execução. Tratou-se da atividade recreativa: “estafetas”. Recordando a aula anterior, em relação aos fundamentos de saídas do atletismo, o professor organizou os alunos em duas colunas em posição inicial de saída baixa (agachados) no primeiro momento e, posteriormente, na posição de saída alta. Os alunos deveriam correr, rodar o cone e tocar a mão do próximo colega, que repetiria o gesto e assim, sucessivamente, seria vencedora a equipe que completasse a tarefa primeiro.

Na segunda parte da aula, mantendo a organização de estafeta, os alunos divididos em duas equipes, cada uma em uma meia quadra de voleibol, posicionados na zona de saque, deveriam correr passando pelas posições de ataque e defesa do voleibol, com o objetivo de fixá-las na memória. Inicialmente, deslocaram-se no sentido horário e, posteriormente, no sentido anti-horário. Como forma de variação, o professor colocou garrafas “pet” demarcando as posições dos jogadores na quadra e, desta vez, os alunos deveriam fazer o percurso gritando o número da posição cada vez que tocassem a garrafa “pet”.

Para finalizar, o professor conversou com os alunos sobre a aula e alguns relataram que gostaram muito, mas que seria bacana se fosse meninos contra meninas, pois, com certeza, eles iriam ganhar. Outros ainda disseram que gostariam de jogar vôlei.

Numa tentativa de provocarmos uma discussão acerca da relação ausência/presença da aluna Vitória na aula de Educação Física, instigamos o seguinte diálogo com os alunos. Perguntamos se a aula tinha sido bacana e eles responderam que sim. Dissemos que, infelizmente, nem todos estavam presentes e indagamos se eles achavam que a presença dos alunos ausentes faria a aula ficar melhor ainda. Os alunos responderam: “É verdade, mas o Tio Arthur fará a aula novamente para os que faltaram, não é verdade, Tio Arthur?”. Percebemos que a ausência de Vitória chamou a atenção dos alunos tanto quanto a ausência dos demais. Não houve nenhuma fala negativa no sentido de que ela prejudicaria de alguma forma as equipes.

Comparando as aulas práticas de Educação Física com a presença e com a ausência de Vitória, tivemos a impressão de que, sem a aluna, a aula ficou mais fluente, com o professor aparentemente mais motivado, com comandos mais objetivos, mais dinamismo por parte dos alunos e com poucas pausas.

Durante o planejamento, questionamos o professor Arthur acerca da sua postura pedagógica na ausência da aluna Vitória, explicitando nossa impressão. Em resposta, o professor assim argumentou:

A questão não é motivação, mas a necessidade de cuidados constantes. Com os demais alunos, deixo a aula correr, porque não tenho que estar constantemente chamando para a aula. Além disso, ela usa óculos, responde de forma lenta aos estímulos e existe o risco de se machucar e confesso que fico com medo. Todos acham bonito a participação dos alunos com deficiência. Veja o caso de C. [aluna com hidrocefalia], é lindo vê-la participando de tudo, mas, se cair, a responsabilidade é de quem? Ou será que devo excluir atividades dinâmicas? [desabafa o professor em tom exaltado].

O professor nos fala de sua insegurança, de seus medos, receios e incertezas em lidar com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Ele fala da limitação da formação inicial e da necessidade de formação em serviço. Chama nossa atenção para o fato de que o professor precisa ser incluído no processo, quando se fala em educação inclusiva. E, principalmente, fala dele mesmo, de como está sendo

difícil para ele e, ao mesmo tempo, desafiador, trabalhar na perspectiva da inclusão, tendo que ressignificar seus valores, atitudes e, inclusive, rever sua prática pedagógica.

Nesse aspecto, é importante registrar a presença de um pesquisador que adota uma ação metodológica (pesquisa-ação) no campo, atuando como um agente que, em colaboração com os membros da comunidade estudada, avalia, analisa, dialoga, intervém e busca alternativas para solucionar ou minimizar os problemas que emergem do/no cotidiano, visando à sua transformação.

A fala do professor nos ajuda a pensar ainda sobre a importância de se perceber os alunos com deficiência nas suas particularidades. É evidente que a limitação sensorial, física ou intelectual requer um cuidado maior do professor em termos de oferecer segurança na realização de atividades. No exemplo acima, a aluna com hidrocefalia talvez não devesse realmente correr, dependendo da situação, mas devemos lembrar que há outras formas de participação, para além da corrida, que podem contemplar o envolvimento seguro da aluna, respeitando suas peculiaridades.

Angelucci (2002) ressalta que a terminologia “necessidades educacionais especiais” representa um avanço ao desvincular a criança da doença, mas é necessário estarmos atentos aos riscos de homogeneização. Daí, segundo a autora, a necessidade de se assegurar diferentes atividades e recursos de apoio, já que as necessidades e, conseqüentemente, os riscos, variam de pessoa para pessoa.

O Parecer CNE/CEB n. 17, de 3 de setembro de 2001, vem reforçar esse entendimento e orientar que o termo necessidades educacionais especiais

[...] trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (p. 155).

É importante lembrar, também, que a Educação Física é um componente curricular da escola, que tem como papel a transmissão/assimilação dos conteúdos da cultura corporal aos alunos em seus aspectos vivenciais e “teóricos” (SOARES et al., 1992). Por que chamamos a atenção para isso? Porque, na Educação Física escolar,

ainda temos, enraizada no imaginário coletivo, uma cultura de que a aula é eminentemente a vivência prática.

Dessa forma, alguns pais, em depoimento no grupo operativo de pais, afirmam que alguns professores simplesmente ignoram a presença dos filhos com deficiência, o que torna a presença deles exclusivamente física no espaço-tempo da escola. Essa queixa pode ser representada pela fala de uma das mães ao afirmar: “Diversas vezes vi todas as crianças correndo e a minha filha sentada, não apenas nessa escola, não apenas nas aulas de ‘física’ [modo como os pais chamava a aula de Educação Física], mas no recreio da escola. Isso dói”.

Avançando o debate em torno da questão, uma avó, em depoimento no grupo operativo de pais, chegou a atribuir as dificuldades dos professores à sua formação deficitária, ao considerá-los “mal preparados”. A esse respeito a fala de uma mãe chamou nossa atenção com uma consideração profunda e muito convicta: “Não acredito que o problema é se são bem ou mal preparados, acredito que uns são mais humanos que outros. A questão é de solidariedade, sem isso não adianta cursos e mais cursos”.

Essa suposta falta de sensibilidade social dos professores apontada pela mãe encontra ressonância na literatura que prevê um olhar mais profundo do professor em detrimento de simples acúmulo de informações. Nesse sentido, Borges (2007, p. 67) afirma que

[...] a formação docente não deve limitar-se à memorização mecânica de conceitos, idéias ou técnicas de ensino e aprendizagem. Antes, ela deve confrontar-se com o texto e o contexto de cada professor ou professora que se dispõe a ir além de suas possibilidades práticas de trabalho, na tentativa de buscar a compreensão crítica dos processos que atravessam a escola e seus atores.

Visão parecida foi percebida na fala de uma professora durante uma palestra ministrada pelo Prof. Dr. José Francisco Chicon aos professores da EMEF “Esperança”, quando uma docente afirmou:

O sistema nos impõe muita coisa, que normalmente já vem de um ciclo vicioso, onde falta a base, falta a capacitação. [...] o diferencial da EMEF ‘Esperança’ é que nós optamos por não ficar alheios a essa situação, mesmo sem estrutura, sem qualificação eu me importo com a presença do meu aluno com

necessidade especial. [...] tenho que estar disposta a não negar esse aluno como fizeram a sociedade e a família [ao longo da história].

As aulas dezesseis e dezessete foram radicalmente prejudicadas pelos ensaios de quadrilha e pela rotina de organização da festa junina. Mais uma vez as aulas de Educação Física seriam secundarizadas para atender à necessidade da escola. Durante as reuniões de planejamento, conversamos com o professor sobre a questão do planejamento da unidade de ensino. Questionamos que frequentemente as aulas sofreram interrupções por razões diversas como já relatado.

O entendimento do professor é que, tradicionalmente, os festejos juninos das escolas são organizados como atividade da Educação Física, o que realmente é uma realidade na região. Em frente a essa situação, procuramos refletir com o professor sobre os objetivos da Educação Física e os prejuízos dos alunos quando a aula é suprimida em benefício de quaisquer atividades que não correspondam aos conteúdos previstos para a disciplina.

O professor Arthur, conformado com a situação, embora refira discordar, afirma: “Cara, o que acontece é que não podemos fugir de algumas evidências: todos esperam isso da Educação Física. Esperam que ensaiem crianças, que treine as crianças para jogos”. Completando, esclarece: “[...] inclusive você sabe disso, o professor considerado bom é aquele que dá treinos e que de preferência ganhe”. Buscamos, na condição de pesquisador, fazer a seguinte reflexão: “E você o que acha? É o nosso papel? Como fica a Educação Física nessa história? Como ficam as crianças com deficiência nesta situação?”

O professor pondera que os jogos não naturalmente excludentes, mas que a postura do professor e da escola é que o faz, “[...] ao criar uma expectativa de que seremos campeões a escola nos faz selecionar e, com isso, considerando o desempenho, fica difícil a inclusão das crianças com deficiência”. Refletimos com o professor Arthur: “Mas quem disse que ele não pode participar? Será que só participa quem está na quadra?”. “Claro que não” retruca o professor: “Veja o exemplo da festa junina: quantas pessoas assistem, batem palmas, cantam. [...] a escola tem que incentivar a participação nos jogos da forma que o faz com a festa junina”.

Após ouvirmos do professor Arthur, numa postura resignada, que ensaiar quadrilhas culturalmente era atribuição do professor de Educação Física, procuramos

estratégias para minimizar as perdas de conteúdo e estender a temática de aula a todos os alunos. O professor sugeriu uma pesquisa em grupo, com os alunos organizados em cinco grupos, cada qual abordando uma região do Brasil, tendo como tarefa identificar as danças típicas dessa região, escolher uma e apresentá-la posteriormente.

Dessa forma, dividimos a turma da 3ª série em cinco grupos, inclusive com os que estavam dançando. Esses participariam do trabalho apenas no momento da apresentação, quando teriam tempo de ensaiar com o seu grupo.

O trabalho foi desenvolvido na sala da 3ª série, no momento em que disponibilizamos aos alunos revistas diversas com informações referentes às danças típicas das diferentes regiões do Brasil. O trabalho foi acompanhado pela professora Flávia e pelo pesquisador.

A proposta da pesquisa foi uma alternativa interessante para responder à problemática que se configurou com o envolvimento do professor nos ensaios das danças inerentes à festa junina da escola. Devemos ponderar, entretanto, que os alunos que compõem os pares das danças ensaiadas por Arthur são de turmas diversas da escola e não percebemos a extensão dessa atividade a essas turmas, ficando a proposta restrita à 3ª série.

Sabemos que todas as escolas sofrem intercorrências em sua programação durante o ano letivo, nem sempre previstas em calendário, portanto compreende-se certa flexibilidade do planejamento. O que não podíamos tolerar era o contrário, ou seja, as aulas ficando em segundo plano. Nesse sentido, Locatelli (2007, p. 127) nos fala:

[...] da necessária flexibilização dos planejamentos das aulas devido às ocorrências da escola que influenciam o seu desenvolvimento como as festas, os passeios, as reuniões pedagógicas entre os professores e/ou com os alunos, não previstas antecipadamente, e a ausência de profissionais da escola que sugere outras organizações pedagógicas para o dia letivo como a união de turmas.

O fato de o professor Arthur não ter estendido essa atividade às outras turmas de Educação Física demonstra que ele ainda não compreendeu a importância de garantir

a proposta dessa disciplina como um componente curricular da escola e também, por contar, nessa turma, com a colaboração do professor-pesquisador. Dessa forma, a exceção da 3ª série, os demais alunos de 1ª a 4ª série ficaram mais uma vez sem aulas de Educação Física, pelo menos durante a programação dos ensaios de quadrilha.

Vitória, como não dançou, ficou na sala, oportunidade em que a professora Flávia utilizou parte do tempo para abordar conteúdos de sala de aula numa espécie de “reforço escolar” para a aluna. Ao percebermos a situação, conversamos com a professora Flávia e explicamos que Vitória deveria se envolver com os colegas no trabalho em grupo. Como a professora Flávia procura, constantemente, quando tem oportunidade estimular a aluna Vitória nas atividades de leitura e escrita, por força do hábito, não se deu conta de que ela já estava comprometida com o trabalho proposto pela disciplina de Educação Física.

Inicialmente, Vitória mostrou-se contrária à interrupção do trabalho individual, afirmando que ela estava fazendo atividades e que não estava atrapalhando. Percebendo, entretanto, que Flávia permaneceria na sala, Vitória passou a interagir com os demais colegas, folheando as revistas com o objetivo de cumprir a tarefa definida para o seu grupo.

Ao interrogarmos Vitória sobre o porquê de não dançar, ela afirmou que na sala dela só tem crianças. Provocando, dissemos que a dança envolvia alunos de várias turmas e que ela poderia dançar com outro menino. Ela disse que iria pensar, mas que, naquele momento, não iria ensaiar.

Embora, em várias passagens nas aulas de Educação Física, tenhamos notado uma queixa de Vitória em relação à diferença entre a sua idade e a dos colegas, as relações entre eles eram boas. Conflitos são raros, quando ocorrem são moderados e, em nenhum momento, percebemos uma referência de um colega à sua condição de deficiente, como fator de inferioridade.

Essa constatação pode ser confirmada na fala de alguns alunos durante a entrevista semiestruturada, conforme destacamos: “A Vitória merece o nosso cuidado especial por ser deficiente. Acho ela divertida, alto astral, sofre quando ela falta, e sofreria muito se ela fosse transferida para outra escola”; “Ganhar ou perder não importa para mim, o que realmente procuro é deixá-la feliz”; “Muitas pessoas da

sociedade não respeitam o deficiente. Aprendemos aqui na escola com a professora Flávia, com o professor Arthur que é necessário respeitá-los”; “Vitória não atrapalha as aulas, sentimos sua falta quando ela não vem e aprendemos com ela a respeitar os deficientes”.

Com a nossa presença, os alunos se mantiveram dentro do pretendido no planejamento, buscando cumprir as tarefas para as quais se propuseram. Entretanto, essa situação foi um tópico de discussão no planejamento coletivo, haja vista que a nossa presença não será constante e, a partir do término da pesquisa, o professor tem que criar alternativas pelas quais o conteúdo não fique desprestigiado.

No caso de propostas com essas características de pesquisa, dinâmicas de grupo e outras semelhantes, se bem orientadas, os alunos podem desenvolvê-las autonomamente, por exemplo, na biblioteca, em sala.

Até compreendemos que o cotidiano escolar é complexo, incerto, mas enfatizamos com o professor que precisamos garantir um compromisso com os conhecimentos que precisamos transmitir aos alunos.

Na décima sétima observação, novamente o horário de aula é utilizado para a pesquisa, estando o professor com várias turmas na quadra ensaiando com música, contando o tempo de cada dança, acertando os passos com os alunos. Diante de tantas tarefas, ficou complicado para ele conduzir a pesquisa anteriormente solicitada aos alunos. Coube-nos fazê-lo no intuito de dar significado à solicitação que poderia ficar desacreditada, caso os alunos observassem que ninguém lhes cobraria nada.

Percebemos que, além da ausência do planejamento que nesse período foi sanada, a falta de sequência e conexão entre as aulas constituía o maior obstáculo para incluir plenamente Vitória nas aulas de Educação Física.

Os alunos acataram com tranquilidade as nossas orientações, porém, diante de uma responsabilidade que não era nossa, procuramos estendê-la e compartilhá-la com a professora Flávia no sentido de guiar os alunos na pesquisa numa atitude de cooperação imprescindível ao processo de inclusão.

Nesse entendimento, Porter (1997, p. 43) afirma que “[...] a colaboração deve substituir a competição e o isolamento. O ambiente escolar deve enriquecer os

professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como ‘solucionadores de problemas’”.

Com a presença da professora Flávia, Vitória teve um envolvimento maior, o que sugere que laços afetivos foram construídos nessa relação, pela dedicação da professora ao trabalho educativo.

Ocorre que, como havia outros alunos de outra turma sem tarefas, cuja maioria estava envolvida na dança, e a professora regente resolveu liberá-los para acompanhar um pouco do ensaio, surgiu uma rebeldia por parte dos alunos da 3ª série:

— Por que estamos sendo castigados em ter que fazer o dever? — Nossa aula é de Educação Física e não de escrever. Esse outro professor [numa referência à nossa presença] é que inventou isso. Queria ir para a quadra com o Tio Arthur
A professora Flávia retrucou: — Não é invenção dele, não. O professor Arthur que passou essas atividades e depois ele vai cobrar a apresentação e tem que estar bonita. Por isso estamos ajudando
Um aluno então perguntou: — E como as outras turmas não estão fazendo?
A professora Flávia respondeu: — A atividade deles é diferente. O professor já passou e eles farão no momento oportuno.

As falas dos alunos são reveladoras de uma incontestável insatisfação em relação aos rumos que a Educação Física escolar tomava naquele momento. Inicialmente, mostravam-se incomodados com a ausência do professor de Educação Física. Em seguida, ao identificar que a tarefa das danças típicas não havia sido solicitada aos outros alunos das outras turmas, entenderam que estavam sendo castigados com a tarefa, numa clara alusão à presença do professor–pesquisador e do entendimento da Educação Física, somente, como momento de vivências práticas.

Ao professor a ação do pesquisador mostrou que, com criatividade e planejamento prévio, é possível alguns arranjos colaborativos, contando com os demais professores, no sentido de preservar os conteúdos da disciplina, enquanto realiza outras tarefas na escola. Nesse sentido, instituir rede de articulações colaborativas entre alunos, professores e equipe pedagógica configura-se como essencial na concretização de práticas educativas. “Acreditamos que, se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer [...]” (JESUS, 2006, p. 206).

Vitória, por sua vez, mostrou-se interessada pela atividade, já que prefere tarefas de sala de aula, por ter mais sentido e significado para ela que as aulas práticas desenvolvidas na Educação Física.

Após serem esclarecidos acerca da importância da pesquisa e da combinação de que a próxima aula seria na quadra, sem dança e com bola, os alunos se acalmaram e desenvolveram a tarefa.

A aula dezoito era esperada com ansiedade pelos alunos, já que havia a expectativa criada na combinação da aula anterior de que as atividades fossem práticas. A professora Flávia nos recebeu em sala de aula e nos disse que os alunos estavam ansiosos com a chegada da aula de Educação Física, tamanha era a vontade de ir para a quadra. O professor Arthur chegou a brincar dizendo: “Vamos deixar para outro dia essa aula prática, vamos fazer aula teórica”, ouvindo um estrondoso: Não. Observamos o impressionante desejo dos alunos em praticar atividades em quadra, sobretudo aquelas voltadas aos esportes com bola.

O professor disse aos alunos que, além da festa junina, era importante debater o tema olímpico. “Em breve teremos as Olimpíadas. Quem sabe quando será?”. A aula foi planejada para contemplar o tema das Olimpíadas, que iria acontecer no mês de julho em Pequim, na China. Na quadra, colocamos bolas, cordas, sacos, garrafas, jornal, cartolina, barbante e incentivamos os alunos a construírem seus equipamentos. Eles deveriam escolher livremente a modalidade olímpica que gostariam de vivenciar e usar os materiais disponíveis para realizá-la. A intenção era favorecer a colaboração e participação de todos na aula pela liberdade de escolha e de ação.

A maioria buscava os esportes relacionados com o uso de bola, outros o atletismo e alguns mais criativos preferiram o arco e flecha construídos com um pedaço de PVC e barbante. A aluna Vitória mostrou-se alheia ao movimento dos alunos. Simplesmente ignorava os materiais disponíveis e as possibilidades lúdicas oferecidas.

Vitória, ao ser questionada sobre o porquê de não participar, de forma criativa e mostrando uma impressionante capacidade de construção de argumentos, disse que gostava de hipismo e natação e que não dava para improvisar um cavalo. Provocamos: “Dá, sim, olha a vassoura da Dona Zeni [a zeladora]”.

Sob influência desse incômodo com a defasagem idade-série, que acaba por promover na aluna uma sensação de “deslocamento”, Vitória respondeu: “Ah, professor, isso é coisa de criança. Esses meninos são pequenos, eu não”. O professor Arthur então retrucou: “Exatamente por isso que você deve participar. Deve ajudar os menores. Que tal ajudar a Lelê? (melhor amiga estava arremessando um cabo de vassoura como se fosse um dardo). Essa diferença de idade tem implicação no fazer de Vitória nas aulas de Educação Física. Isso demonstra que ela se sente deslocada com seu tamanho e sua idade no meio dos alunos de idade e tamanho inferior.

Convencida, Vitória foi para perto da Lelê. Observada discretamente de longe, percebemos que ela constantemente utilizava o suposto dardo como um cavalo. Porém, sempre conferia se não estava sendo observada ou recriminada. Vitória, com 14 anos, encontrava-se em um estado de transição da infância para a adolescência.

É interessante que a família tem essa consciência, já que a mãe acompanha com um misto de entusiasmo, expectativa e certa insegurança esse delicado processo. “A minha filha está sendo orientada como qualquer menina. Sou mãe de uma adolescente como qualquer outra mãe. Quero passar pelos mesmos conflitos. Estou aguardando as birras da minha filha ‘aborrecente’”. Desabafa a mãe, de forma descontraída.

A escola, entretanto, não parecia perceber com clareza esse processo e ainda, na figura de alguns profissionais, mantinha um tratamento infantilizado em relação à menina. A atenção exacerbada, a linguagem e o vocabulário parecem não agradar a Vitória como antes. Evidências dessa situação podem ser percebidas nas tentativas de uma conversa mais adulta sobre maquiagem e roupas que buscava estabelecer com as professoras e coordenadoras, além do seu interesse por músicas mais típicas dos adolescentes e aparelhos eletrônicos, como MP4.

Aula dezenove – o professor participou dos preparativos finais para a realização da festa junina. Vitória estava ausente. Alunos não participantes da festa junina ficaram na sala de aula com a professora Flávia realizando tarefa de sua disciplina, ou seja, não desenvolveram conteúdos da Educação Física.

As experiências nos momentos de planejamento foram altamente enriquecedoras, pois permitiram que o professor relatasse suas angústias, dificuldades,

temores e dúvidas que acabavam ofuscadas pela velocidade imposta por um cotidiano escolar caracterizado pela rotina de aulas sobrecarregadas de atividades, que paradoxalmente estavam desconexas.

Em seus depoimentos na entrevista, os pais demonstraram perceber o professor Arthur como um professor participativo, atuante, dinâmico, adjetivos conquistados justamente em função dos eventos, dos jogos, das danças, atividades que o distanciaram da prática pedagógica nas aulas de Educação Física. Isso pode ser verificado na seguinte fala destacada: “Ah, o professor é animado, tem expediente para realizar atividades nas festas, ganha jogos e os alunos gostam dele”. Repara-se que não há alusão ao momento das aulas de Educação Física.

Chamamos esse movimento de “Tentativa de sistematização das aulas”, apesar de o professor iniciar um esforço para organizar previamente suas aulas no momento de planejamento, avançando nas propostas de aula e na forma de intervenção, principalmente, com relação à preocupação em trazer estratégias que favoreçam a participação de Vitória nas aulas, o processo foi interrompido em função de seu envolvimento com os preparativos da festa junina (ensaio de danças), ou seja, mais uma vez as aulas foram colocadas em segundo plano.

É interessante notar que, com a ação de planejar, professor e pesquisador encontraram uma solução simples para garantir que os alunos, mesmo com a ausência do primeiro, se mantivessem apropriando dos conteúdos de ensino da Educação Física, de forma autônoma ou com supervisão do professor regente ou até mesmo na biblioteca, ao propor a pesquisa sobre as danças típicas das diferentes regiões do Brasil e posterior apresentação de uma delas, no entanto, o professor não estende essa orientação as outras turmas da escola, numa clara indicação de que só o fez em função da presença do pesquisador.

Cabe lembrar que o professor se encontra em um processo de ressignificar e transformar sua postura profissional em relação à prática sistemática de aula e esse processo é gradual.

Em análise desse movimento, destacamos alguns avanços percebidos em relação ao anterior:

Planejamento – garantia de um horário de duas horas semanais de planejamento, em que professor e pesquisador se reuniam sistematicamente para avaliar e planejar as aulas, realizando o trinômio ação-reflexão-ação.

Processo de inclusão de Vitória nas aulas – nota-se uma preocupação do professor em construir estratégias pedagógicas que despertem o interesse da aluna pela aula, como pode ser observado nas seguintes situações: na atividade de “Caça ao tesouro” e “Coelhinho sai da toca”; na conversa com a professora Flávia para que não se coloque disponível a ensinar Vitória no momento da aula de Educação Física e durante o trabalho da pesquisa. Em contrapartida, percebemos Vitória mais interessada pelas atividades da Educação Física. Não observamos mais a fala comum dela, no primeiro movimento, sempre antes de iniciar as aulas dessa disciplina: “Não estou a fim”.; “Hoje não estou a fim”. “Essa aula é para crianças, eu não sou criança”; frases que eram usadas e aceitas pelo professor para que ela não participasse das aulas.

Professor de Educação Física – reconhecimento da necessidade de ressignificar seus conceitos, atitudes e prática pedagógica para pensar uma Educação Física que contemple a todos.

4.3.3 Planejamento e sistematização das aulas

O terceiro movimento, denominado por nós de “planejamento e sistematização das aulas”, compreendeu o período da 20ª a 26ª aula, marcado por um novo recomeço, logo após a realização da festa junina, a partir do resgate do voleibol como conteúdo de ensino, numa perspectiva mais lúdica e da organização de estratégias para a inclusão da aluna Vitória nas aulas de Educação Física.

Durante o planejamento, divergimos do professor Arthur, quando defendia que o conteúdo deveria ser retomado a partir das vivências práticas do voleibol, pois segundo ele, “Os alunos já estão cheios de pesquisas e aulas teóricas [...] eles querem prática”. Em nosso entendimento, no entanto, embora, por mais que possa parecer entediante, o fechamento do ciclo das pesquisas sobre danças típicas das diferentes regiões do País realizadas pelos alunos durante os ensaios para a festa junina deveria ocorrer, até

mesmo para dar credibilidade às propostas da Educação Física e sentido/significado à nossa prática.

O professor Arthur, ao afirmar que “Os alunos já estão cheio de pesquisa e aulas teóricas [...]”, reportava-se às aulas realizadas em sala com a professora regente, mostrando atuar com uma concepção de Educação Física eminentemente prática, desconsiderando o também importante papel dessa disciplina escolar, que é assimilação de conhecimentos teóricos sobre a cultura corporal (SOARES et. al., 1992; BRACHT; 1992, KUNZ, 1994).

O professor Arthur entendeu nossos argumentos e resolveu agir da seguinte forma: recomençar com os alunos desenvolvendo atividades relacionadas com o voleibol e dialogar com eles no sentido de se prepararem para apresentar os trabalhos da pesquisa duas aulas adiante.

As demandas surgem cotidianamente, os desafios se colocam de forma imprevisível. Portanto, pensar um planejamento significa pensar, diariamente, de forma constante, visando a preparar o professor para enfrentá-los, fornecendo elementos para a organização do espaço escolar. Cruz, Pimentel e Basso (2002, p. 39), referindo-se às demandas do processo de inclusão no ambiente regular de ensino e à interação professor-aluno-ambiente, afirmam:

[...] se o professor não for capaz de organizar um ambiente de aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, pode-se deslocar o foco de atenção das ‘deficiências’ do aluno para o professor. Para se criar um ambiente no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é de suma importância que a partir das características peculiares dos alunos – inclusive os que apresentam deficiência – o professor esteja devidamente preparado [...]

No que tange à construção do debate dentro da escola, no sentido de buscar soluções para os desafios que se constroem, Jesus (2006, p. 206) nos incita a acreditar que, “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer [...]”.

Com esse entendimento, partimos agora para descrever e analisar as aulas que marcaram esse movimento. Nessa que seria a **vigésima aula**, a professora Flávia nos

recebeu em sala de aula e nos disse que os alunos estavam falando o tempo todo sobre a festa da escola.

Aproveitando o entusiasmo dos alunos, iniciamos um diálogo com Vitória sobre a festa:

- Você gostou da festa?
- Gostei muito das comidas, da pescaria, eu ganhei um brinde.
- E das danças, você gostou?
- Gostei muito, o tio Arthur estava engraçado [uma referência ao figurino de caipira, usualmente adotado em festas juninas da região].
- Você ficou com vontade de dançar, Vitória?
- Fiquei só um pouquinho, mas eu não tenho namorado.
- Mas não precisa dançar com o namorado, a Letícia, por exemplo, dançou com o irmão dela.
- Meu irmão nem estuda nesta escola e, além disso, ele é muito menor que eu.

Nessa conversa, é possível perceber que Vitória desenvolveu bem o diálogo, mas, apesar de ter 14 anos, compreende as frases em seu sentido literal, como se observa no trecho em que destaca a ideia de que para dançar é necessário estar com um namorado e também na situação em que faz referência ao irmão.

A essa altura do diálogo, os alunos estavam pressionando o professor: “Vamos logo, tio, dia de aula na quadra vocês ficam enrolando”. O professor pergunta: “Mas e a pesquisa que era para hoje?”. “Nós não tivemos tempo, professor. Foi a festa, você entende, né? [risos]”. Acatando os argumentos, o professor esclareceu aos alunos que deveriam se organizar e preparar o material e as danças para serem apresentadas duas aulas adiante (23ª aula). Em seguida, deslocou-se com os alunos para a quadra.

No momento do planejamento, conversamos também com o professor Arthur sobre a concepção de **esporte na escola** e sobre as possibilidades e desafios do esporte em turmas de ensino fundamental – séries iniciais. A ideia é que o esporte previsto no planejamento, a partir de então, seja trabalhado de forma sistemática, sem interrupções, com um objetivo central em uma concepção de esporte que superasse a compreensão limitada do esporte na escola. Compreendemos que tal entendimento não tem ido além de sua efetividade prática, a qual visa unicamente ao aspecto da

performance, ficando aquém do desenvolvimento de "competências", consideradas por Kunz (1994) "[...] imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados".

Segundo Pedrinelli (1994, *apud* SEABRA JÚNIOR, 2006, p. 65), todo programa de Educação Física deve proporcionar desafios a todos os alunos, permitindo a participação de todos, respeitando suas limitações, promovendo a autonomia e enfatizando o potencial de cada um no seu domínio motor.

Outro desafio que colocamos como prioritário no planejamento era incluir a aluna Vitória nas aulas práticas de Educação Física, como nos alerta Seabra Júnior (2006) acerca do princípio da não exclusão, pautado na premissa de que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de Educação Física. Esse princípio, enfocando a diversidade, tem como objetivo, segundo o autor, assegurar o acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física, propondo tarefas diferenciadas, tirando o foco de conteúdos exclusivamente esportivos ou que privilegiem apenas um tipo de esporte.

Nesse sentido, buscamos um planejamento que priorizasse a "Educação Física para todos", com elaboração de atividades criativas e diversificadas, pensadas nas habilidades e limitação de todos os alunos, em sintonia com o plano de ensino do professor.

Para Seabra Júnior (2006, p. 71),

[...] a idéia de uma educação física para todos está implícita, à medida que elas contemplam em seus conteúdos questões como pluralidade cultural, cidadania, atenção à diversidade; capacidades e competências, deficiência física, bem como atividades culturais de movimento (conhecimento sobre o corpo, habilidades motoras, esportes, atividades rítmicas e expressivas, entre outros).

O enfrentamento desse desafio passa pela metodologia das aulas de Educação Física, pelos objetivos traçados e por aquilo que se valoriza e se reconhece como produto final de um processo de escolarização. O ensino da técnica esportiva, como objetivo principal, moldando e castrando as manifestações da cultura corporal e, conseqüentemente, restringindo a criatividade ao subestimar o seu real valor é, em nosso entendimento, um dos mais explícitos equívocos que o professor pode cometer.

Nesse sentido, Fensterseifer (1999) nos alerta:

O 'casamento' técnica-rendimento, leva os profissionais da educação física a considerarem os movimentos corporais das crianças como não-técnicos, o que significa entender os corpos desses seres humanos como 'desprovidos de

cultura, fazendo parte da ordem da natureza', o que justificaria a intervenção da educação física (p. 152).

Na concepção reducionista da educação física o elemento da 'criação' foi abolido, pois não consideramos nossos alunos capazes disso, para eles a tarefa é reproduzir as técnicas do esporte de alto rendimento. É sob essa compreensão que se torna possível falarmos em um atleta que possui uma 'boa técnica', mas que não é 'criativo' (p. 153).

Buscando reiniciar a abordagem do conteúdo voleibol, o professor apresentou o esporte aos alunos, afirmando: "Não temos que usar só os pés para praticar esporte. O voleibol nos permite usar as mãos e isso pode ser muito bacana".

Durante o planejamento, definimos consensualmente que não elaboraríamos uma atividade à parte, específica para Vitória por acreditarmos que o uso de atividades coletivas é um recurso que possibilita trabalhar o aluno e isso é um ponto positivo para a prática pedagógica nas aulas de Educação Física. Reafirmando esse entendimento, Stainback e Stainback (1999, p. 480) esclarecem que "[...] o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valorize sua individualidade".

Assim, o professor Arthur iniciou a aula com uma série de atividades visando à familiarização dos alunos com bolas de diferentes tamanhos e dimensões. Inicialmente Vitória, mostrando-se mais uma vez desmotivada para aulas práticas, solicitou à professora Flávia o direito de ficar em sala de aula: "Tia, deixa eu ficar com você. Eu posso te ajudar. Por favor, tia, deixa eu ficar com você". O professor Arthur prontamente se posicionou e negou o pedido ao afirmar: "Vitória, eu estou indo para a aula de Educação Física. Todos os alunos devem participar. Você é aluna e não deve ficar sem aula". Ainda que sem entusiasmo, a aluna seguiu as recomendações do professor.

Na quadra, colocamos bolas de tamanhos variados e perguntamos qual era a de voleibol. Quase todos apontaram para bola certa e Vitória absteve-se da resposta. Insistiu o professor: "Qual a bola de voleibol, Vitória?". Sem indecisão, apontou a bola certa. O professor, então, respondeu: "Sim e diga-nos, por que você acha que ela é para o voleibol e as outras não?". Um aluno responde: "Porque é macia e não machuca os dedos". "Está certo. Vamos, então, brincar com as várias bolas [com as mãos] e depois vamos trocando entre os grupos", conduz o professor Arthur dentro do planejado.

No planejamento nos propomos a traçar estratégias para a participação da aluna Vitória nas aulas, tomando os devidos cuidados com sua segurança. Considerando que, de todas as características, Vitória apresentava um padrão de motricidade que reduzia o tempo de resposta, tornando a velocidade de reação mais lenta e, como agravante, ela ainda usava óculos, combinamos que, estrategicamente, o professor se posicionaria próximo a ela durante as atividades, para, assim, de forma discreta, protegê-la em alguma eventualidade.

Dessa forma, Vitória participou ativamente da situação, mostrando medo sempre que a bola era lançada em sua direção, protegendo a cabeça quando percebia que a bola vinha mais forte. Fechava os olhos e tentava a proteção com os braços. Um dos alunos, inclusive, percebeu e considerou: “A Vitória coloca os braços na cabeça depois que a bola passa”. O professor Arthur, além de se colocar próximo da aluna, pediu que os demais tivessem um cuidado ao lançar a bola para Vitória, porque ela usa óculos.

Toda a aula foi destinada à temática do voleibol, sendo habilmente conduzida pelo professor que circulava entre os grupos, tendo o cuidado de parar próximo da Vitória sempre que a dinâmica da atividade colocasse em risco a aluna. Percebemos um avanço na independência e autonomia da aluna no decorrer da atividade que, somado à colaboração dos demais colegas, promovia uma elevação na sua autoestima, não exigindo tanto a presença física do professor ao seu lado.

Um fato que constatamos nas observações durante esse terceiro movimento é que o processo de inclusão de uma aluna com síndrome de Down torna a aula mais “intensa”. Inicialmente o professor Arthur considerava a inclusão uma carga, um peso, provocado pelo temor de a aluna se machucar, pela complexidade na ação educativa.

Com o planejamento regular organizado, a aula tornou-se mais produtiva, com resultados mais palpáveis e, conseqüentemente, trouxe ao professor Arthur uma segurança maior. “O interessante do planejamento é que eu sei exatamente o que quero na minha aula. Nem sempre vamos conseguir, mas o fato de ter um horizonte é um grande avanço”, relata o professor Arthur.

Os pais também parecem perceber a importância do envolvimento do professor durante o processo de inclusão de um aluno com deficiência na escola regular. Percebemos isso na fala de uma mãe: “Os professores têm que estar atentos, têm que

ter um cuidado maior, uma atenção maior com os nossos filhos. Eu penso assim, não sei se estou sendo egoísta, mas é uma criança que necessita mais do professor”.

Outra mãe, durante a reunião do grupo operativo de pais, ao falar das dificuldades de inclusão da filha na escola regular, queixa-se do modelo de aula que normalmente é proposto sem o cuidado de ser acessível a todos: “A minha filha não participa porque as atividades não são adequadas para ela. Não quero com isso dizer que tem que ter um professor só para minha filha, não é isso. O que digo é que o professor deve pensar que cada aluno é diferente”.

A esse respeito, devemos destacar, entretanto, que a atenção do professor é sempre maior em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. Percebemos que, nas experiências de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, a motivação docente tem que ser frequente e as atividades têm que ter sentido/significado para o aluno.

Por isso, torna-se importante levar Vitória a sentir-se parte do coletivo. A esse respeito Cruz (2005, p. 118) afirma que “[...] estar incluído implica um sentimento de pertença, pois não basta estar na mesma sala, na mesma escola; é preciso ter uma identidade construída e acolhida por todos”.

Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 59) corroboram a discussão ao afirmarem que “[...] o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Os pais também compartilham esse desejo de ver seus filhos pertencendo a um determinado grupo social. A mãe da Vitória a esse respeito fala do que foi um desapontamento, uma decepção ao visitar uma APAE: “Meu marido já não admitia a matrícula da nossa filha na APAE. Quando, ao visitar a escola pela primeira vez, vi uma criança deitada no canto de uma sala, meu coração ficou apertado e vi que não podia fazer isso com a Vitória”. A mãe diz da sua satisfação em levar a filha para a natação, para o balé, para a música e todas as atividades que todas as mães levam seus filhos que são aceitos e respeitados nesses locais, com suas diferenças.

A vigésima primeira aula é de notável motivação da turma. A professora Flávia nos recebeu em sala de aula e disse: “Sexta-feira todo mundo se anima”. O professor

Arthur pergunta: “É o final de semana?” Todos gritam: “Ehhhhhhhhh!”. Motivada pelos gritos da turma, Vitória começa a pular e dizer que também está feliz, que o final de semana é legal, mas que vai ficar com saudades da professora Flávia.

Ao chegar à sala e convidar os alunos a participar da aula de Educação Física, Arthur percebe Vitória cochichar: “Não posso ficar com você, professora?”, pergunta a aluna. Prontamente o professor Arthur demonstra sentimentos de ciúmes pelo fato de a aluna manifestar-se favorável a ficar com a Flávia e acaba convencendo a aluna a participar das aulas. Fato interessante é a instabilidade e oscilação nos aspectos motivacionais da aluna Vitória, que parecia ainda perceber as aulas como uma atividade facultativa, de certa forma, dispensável, embora jamais tenha dito isso de forma explícita.

Embora, inicialmente, o professor tenha feito a tradicional reflexão sobre a aula anterior, lembrando os principais acontecimentos, no sentido de canalizar a euforia dos alunos para os objetivos da aula, as atividades competitivas eram as mais aguardadas e a relação vitória/derrota que historicamente é complexa em todos os níveis e em todas as turmas ficou bem explícita nessa aula.

Durante a aula, ocorreu um conflito que muito nos chamou a atenção. Um aluno, não aceitando a derrota, direcionou a culpa para uma eventual má distribuição das equipes realizada pelo professor Arthur, tendo ele, teoricamente, ficado com uma turma mais fraca. Ao ouvir a queixa do colega, uma aluna afirmou o seguinte: “Não sei como a nossa está mais forte, até a Vitória está no nosso time”. A resposta do aluno, surpreendentemente, veio contrária às considerações da aluna e às nossas previsões preconceituosas, pois esperávamos que ele relacionasse os resultados da atividade competitiva com a deficiência, mas ele afirmou: “Então! Ela é mais alta, o seu time está mais forte”. Essa é uma evidência de que o preconceito não é tão presente entre as crianças como em nós, adultos, como nos ensina Padilha (2004, p. 117) ao afirmar que “Incluir deficientes nos sistemas de ensino é excluir preconceitos de nossas vidas”.

Quanto aos conflitos, buscando compreendê-los à luz da perspectiva da rede de significações, percebemos que são considerados por Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) inerentes ao processo de desenvolvimento humano, decorrentes principalmente das interações dialógicas entre as pessoas e que múltiplas são as possibilidades de

desenvolvimento humano, devido, sobretudo, ao fato de que as redes são continuamente reconstruídas. Assim, cada pessoa, em determinados campos interativos, acaba fazendo diferentes recortes da situação, já que esses recortes são definidos pelo papel, pela posição assumida ou atribuída à pessoa e que estas também trazem componentes pessoais diversos em suas interpretações, o que implica dizer da impossibilidade de existência de interpretações ou recortes entre duas ou mais pessoas coincidirem e serem iguais.

Como produto dos encontros de planejamento coletivo que caracterizam esse movimento, o professor iniciou a aula com atividades dinâmicas, com o intuito de promover o envolvimento de todos os alunos, em especial de Vitória. Em seguida, os alunos foram divididos em dois grupos e posicionados um de cada lado da quadra de voleibol e várias bolas foram distribuídas de forma igualitária. Ao apito todos deveriam passar a bola para o campo adversário, porém por cima da rede de voleibol. Vitória inicialmente se protegia o tempo inteiro e mostrava desconforto. As bolas deveriam passar por cima da rede, dessa forma sempre vinham pelo alto. Ficamos do lado de Vitória, fazendo-lhe a proteção de forma discreta, sem que a ela percebesse. Posteriormente, o professor assumiu esse papel de proteção e Vitória ficou ainda mais confiante com sua presença.

O restante da aula foi destinado a conversar sobre a festa junina que ocorreu no último dia 7 de junho, no sentido de avaliarem a festa, as danças e a opinião da família. Após a conversa, o professor encerrou e os conduziu aos bebedouros.

Finalmente, na **vigésima segunda aula**, planejamos o dia para as apresentações dos trabalhos em grupo da pesquisa sobre as danças típicas das diferentes regiões do Brasil. Sem ausências, todos compareceram e trouxeram o material solicitado. A professora Flávia nos recebeu em sala de aula e nos disse que participaria da aula para assistir às apresentações (no horário da aula de Educação Física, a professora regente de sala fica livre para planejamento, impressão de atividades, acerto de diários etc.). Por incentivo da professora Flávia e cumprindo o que foi acertado no planejamento, os alunos trouxeram materiais, como retalhos, cartolinas, durex, cola, tesoura e sobras de ornamentação da festa junina.

Na quadra, os grupos tiveram um tempo para organizar as danças e produzir o figurino para apresentação. Junto com os professores Arthur e Flávia nos colocamos na condição de orientadores, dando sugestões, proferindo elogios e ajudando em tarefas que exigiam uma maior coordenação motora. A aluna Vitória ficou no grupo da Região Norte. Mostrou-se entrosada com o grupo, motivada e participante, porém observou-se que, frequentemente, chamava a professora Flávia, na maioria das vezes sem uma razão que justificasse. Dentro da previsão, embora o tempo fosse insuficiente, deu-se início às apresentações.

Notadamente motivada com as atividades, Vitória participou de forma espontânea. As apresentações foram rápidas, deixando a turma satisfeita e envolvida no processo de finalização das atividades da pesquisa.

A aluna Vitória mostrou-se participante ativa e reativa nas atividades, sugerindo, criticando, reclamando, discutindo, como os outros colegas. Esse fato foi um dos que mais chamou à atenção do professor Arthur e foi debatido no planejamento. Normalmente Vitória sempre foi resistente a participar de atividades propostas pela Educação Física. Segundo Arthur, quando ela participava, a resignação era a sua maior característica. Não achava a aula boa ou ruim. Para ela parecia que não acontecia e sempre estava tentando se esquivar de participar, afirma Arthur durante o planejamento. Perguntamos: “O que mudou?”. O professor diz que foi o fato de ele estar mais presente nas aulas, mas complementa que não é só isso, o planejamento, a aula desenvolvida foi o resultado de um pensar coletivo em prol de uma Educação Física para todos.

A **vigésima terceira observação** dá sequência a esse trabalho motivacional de atenção à Vitória, de aulas planejadas para ela, tentando ampliar os horizontes de interesse e afetividade da aluna, já que, até então, seus interesses eram direcionados quase exclusivamente à professora Flávia. O grande desafio em nossos planejamentos seria possibilitar um voleibol em que todos participassem, independentemente de sua condição física ou mental, mas que não descaracterizasse o esporte naquilo que consistia sua essência. Objetivamos um voleibol que respeitasse o tempo e o nível de cada criança, dentro dos preceitos da sua condição de diferente, tendo sempre como meta a equidade. Wang (1997, p. 54) afirma:

Alguns alunos, por exemplo, necessitam de mais tempo e de um nível elevado de apoio para conseguir dominar o currículo comum e outros precisam de menos tempo e de menos ensino directo. Consequentemente, conseguir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança dum sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na 'oportunidade de aprender' para todos os alunos.

Assim, definimos coletivamente os seguintes limites e possibilidades para o jogo:

- a) as equipas não necessariamente deveriam ser compostas de seis alunos, poderiam ter mais;
- b) o saque poderia ser feito na condição de arremesso para o outro lado da rede;
- c) as equipas têm o direito de substituir os membros quantas vezes quiserem;
- d) a recepção não necessariamente precisaria ser na modalidade manchete. Era facultativo segurar a bola e passar ao colega que também poderia segurá-la e o terceiro deveria passar para o outro lado com um dos fundamentos;
- e) caso a bola tocasse a quadra adversária por mais de uma vez, era marcado o ponto.

O professor, baseado em experiências anteriores, numerou as posições com o objetivo de facilitar o aprendizado. Assim, as posições de 1 a 6 eram numeradas no chão da quadra. A aluna Vitória participou efetivamente da aula, já que a condição da aula assim permitia. O gosto pelo basquete continuava e frequentemente percebíamos que ela, ao buscar uma bola próxima da cesta de basquete, executava o arremesso e sempre que acertava gritava: "Eu sou fera no basquete"; "O tio Arthur falou que eu sou fera no basquete" afirma a aluna entusiasmada. O professor responde: "Realmente, você joga muito bem, mas não é hora de aprender outros esportes?".

A família a esse respeito queixa-se da relação da sociedade quando se trata de esporte e deficiência. Segundo um casal, o filho, hoje com 16 anos, tem dificuldade de ser matriculado em escolinhas de futebol, pois entendem que ele nunca será um bom jogador, devido aos transtornos de déficit de atenção e hiperatividade: "Não busco um atleta, busco um ambiente em que o meu filho possa viver a sua adolescência de forma saudável. Sei que não serei pai de um atleta, mas também sei que o esporte traz outras possibilidades de felicidade além do alto nível".

A mãe da Vitória, em diversas falas, destaca esse entendimento que considera preconceituoso em relação ao esporte: “Quando busco atividades complementares que estimulem a minha filha, sempre escuto que o bom para ela é hidroterapia ou natação pela sua indicação por quase todos os médicos. Não tenho uma filha doente, tenho uma filha especial”.

O restante da aula foi destinado a conversar sobre o voleibol e o que eles haviam achado da aula, do nosso voleibol e das regras que “nós criamos”. Após a conversa, o professor encerrou e os conduziu aos bebedouros.

Consolidada finalmente uma sequência, **a vigésima quarta observação** foi uma aula destinada ao conteúdo voleibol. A professora Flávia nos recebeu em sala de aula, os alunos já estavam ansiosos e pediam que, mesmo sem o Arthur, nós os conduzíssemos até a quadra, o que foi obviamente negado, já que o professor era indispensável na sala e, naquela condição insubstituível, já que tinha um planejamento de aula para a turma.

O que nos surpreendeu favoravelmente é que, de forma diferente das experiências anteriores, que chegavam a ser frustrantes, Vitória também se manifestou favorável a anteciparmos a ida para a quadra, o que foi comemorado, já que historicamente ela mostrava uma resistência para as aulas práticas de Educação Física, embora sempre tenha apresentado uma excelente relação com o professor.

O entendimento é que as aulas passaram a permitir uma participação efetiva da Vitória e, portanto, passaram a ter sentido/significado para ela, o que possibilitou a inclusão.

Na quadra, o professor lembrou de forma entusiasmada a história do voleibol. Destacou as principais diferenças em relação ao futebol e refletiu sobre a aula anterior quando o tema central foi a bola. “Vocês sabem como os nossos ancestrais conseguiam uma bola?”, pergunta o professor. “Eles usavam o umbigo do boi”, responde um aluno. Na verdade, ele usava a bexiga do boi, enchiam com um canudo de mamão e tinham uma bola. “Não era tão bonita quanto a que nós temos hoje, mas eles se divertiam muito”, responde o professor. “Quem de vocês tem bola em casa?”. Vários levantam as mãos inclusive Vitória. Então o professor provoca: “Fale-nos sobre sua bola, Vitória. Ela é de voleibol?”. “É, ela é colorida. Minha mãe disse que vai

comprar uma de basquete”. “É mesmo? Que maravilha. Você quem pediu para ela?”, pergunta o pesquisador. “Foi. O tio Romário disse que eu sou fera no basquete, aí eu pedi à minha mãe para comprar uma”, responde a Vitória.

Inicialmente, como forma de aquecer, o pesquisador trouxe vários balões de festa (bexiga) para que os alunos enchessem como os ancestrais e mantivessem no ar as suas bolas. Vitória nos pediu que enchêssemos a bola dela, pois tinha medo de estourar. O vento frequentemente deslocava as bolas de uns para os outros e a atividade ficou bem animada. Ao final, o pesquisador perguntou à Vitória qual a cor da primeira bola dela. Ela respondeu: “Qual? A que eu recebi ou a que você encheu para mim?”. “As duas”, responde o pesquisador. “A que eu recebi era branca e está junto das minhas coisas, a que você encheu era vermelha e eu terminei com uma verde”.

Pela repercussão e entusiasmo da turma, o professor repetiu a atividade planejada e realizada na aula anterior, acrescentando uma série de variações. A atividade consistiu em dividir a turma em dois grupos, um em cada lado da quadra de voleibol, separados por uma rede de voleibol e com várias bolas de cada lado. Ao sinal do professor, os alunos deveriam arremessar a bola para o outro lado da quadra o mais rápido possível. Ao segundo sinal, o professor conta para ver quem tem menos bola e, assim, vencerá a partida. As variações foram várias, por exemplo, arremessar apenas com a mão esquerda, passar apenas com o pé (chutando). A participação da Vitória foi bastante expressiva, sem sair da quadra e sem necessidade da presença constante do professor ao seu lado.

O interessante era a proteção que a aluna fazia com os dois braços sobre a cabeça, temendo que a bola a acertasse. O cuidado dos alunos que arremessavam e dos colegas que a protegiam também foi um fato marcante na aula. Vitória reagiu bem dentro da competição, nas etapas que venceu e nas que perdeu.

Na vigésima quinta aula observada, os alunos nos aguardavam dentro da sala de aula. A professora Flávia disse que os alunos estavam ansiosos para jogar volei. O professor aproveita a situação e motiva os alunos, dizendo: “Pois hoje, nós vamos jogar um voleibol diferente: o voleibol com lençol, ou volençol”.

Após o nosso planejamento, concluímos que poderíamos avançar mais, já que a experiência anterior tinha sido favorável. A meta principal seria possibilitar um voleibol

em que todos participassem independentemente de sua condição física ou intelectual, que não descaracterizasse o esporte naquilo que consistia sua essência e que possibilitasse o trabalho cooperativo.

Porter (1997, p. 63) afirma que “A promoção da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade do ensino, do conteúdo da instrução e das praticas de grupo”.

Acerca do objetivo de uma Educação Física para todos, Perrenoud (2000, p. 9) contribui para essa discussão dizendo:

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar.

Sendo assim, definimos os seguintes limites e possibilidades para o jogo:

- a) as equipes não necessariamente deveriam ser compostas de seis alunos, poderiam ter mais. Ficou definido pelos alunos que seriam meninos contra meninas. Como havia um número menor de meninas, o professor compôs o time feminino;
- b) o saque só poderia ser feito na condição de arremesso da bola sobre o lençol. Ou seja, para passar a bola para o outro lado da quadra, o esforço deveria ser simultâneo e cooperativo;
- c) a recepção da bola era por meio do lençol estendido;
- d) caso a bola tocasse a quadra adversária por mais de uma vez, era marcado o ponto.

O professor, antes da atividade principal, organizou os alunos em duplas que corriam dispersas pela quadra e ao apito deveriam trocar de pares. Observamos em Vitória algumas situações interessantes:

- a) a falta de iniciativa na troca de pares, o que podia ser trabalhado facilmente, já que ela não tem problemas de relacionamento;
- b) o apego a uma aluna em específico, a Lelê, com quem ela ficava extremamente feliz compondo a dupla;

c) o isolamento, especificamente no início da aula, sempre que o professor se dispersava, ela corria para o canto do muro. Perguntada pelo pesquisador se estava tudo bem, sempre respondia que sim, mas que estava cansada.

O restante da aula foi destinado a conversar sobre o “volençol” e o que eles haviam achado da aula e das regras que nós criamos. Após a conversa, o professor encerrou e os conduziu aos bebedouros.

Na vigésima sexta e última, observação sistemática para fins desta pesquisa, o professor Arthur, prevendo o processo avaliativo formal, desenvolveu uma aula teórica sobre o voleibol, na qual abordou de forma sistemática os fundamentos, os objetivos do jogo, sua história etc. A professora Flávia nos recebeu em sala de aula, solicitou à aluna Vitória que apagasse o quadro. Ela logo se mostrou entusiasmada: “Eu posso apagar não é, tia, eu sou altona”.

Os alunos já estavam ansiosos e pediam que o professor ministrasse a aula na quadra, o que foi obviamente negado, já que, pelo planejamento do professor, era indispensável que a aula fosse teórica, ou seja, na sala e naquela condição inadiável, já que tinha um planejamento de avaliação dos alunos.

O sistema de avaliação do professor já estava previsto no planejamento anual e é institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, prevendo uma pontuação somativa de 20 pontos no primeiro e segundo bimestres e 30 pontos no terceiro e quarto bimestres. Na medida do possível, a escola recomenda avaliação escrita que contemple os conteúdos teóricos desenvolvidos no bimestre. O restante dos pontos foi distribuído nas atividades teóricas, como as apresentações de grupo e critérios subjetivos, como comportamento, compromisso e participação.

Vitória se manifestou favorável à aula teórica, porém solicitou que a professora Flávia permanecesse em sala de aula. A professora disse que tinha que preparar umas “surpresinhas” para os alunos, referindo-se às atividades de sala e, sendo surpresa, não poderia contar-lhes nem deixar que Vitória a acompanhasse. Durante o planejamento, o professor Arthur manifestou explicitamente seu descontentamento com a ligação de Vitória com a professora Flávia. “Cara, mesmo com tudo que nós fazemos, volta e meia ela ainda tenta fugir da aula de Educação Física”, avalia o professor Arthur.

A esse respeito, destacamos que o importante é a postura da aluna perante as aulas de Educação Física, mostrando-se comprometida, motivada e participante ativa.

Na sala, o professor copiou no quadro, de forma lenta e gradual, consultando sempre a aluna Vitória sobre eventuais dificuldades. Ela disse que não estava vendo direito. Foi orientada a sentar na frente (a aluna usa óculos). Durante a aula, todos copiavam sem maiores problemas, o professor constantemente interagiu com os alunos. Vitória mudou novamente de lugar, buscando sentar-se próxima da Lelê.

Aproveitamos os momentos finais da aula para agradecer a todos os alunos, dizer que já estava terminando o tempo do nosso “estágio” com os alunos, que foi muito produtivo todo o tempo em que estivemos juntos, que aprendemos muito com todos os alunos, que são todos muito amáveis. Parabenizamos a escola pelo excelente trabalho, tecemos elogios à professora Flávia e ao professor Arthur. Finalmente, pedimos aos alunos que não faltassem na próxima aula, pois tínhamos uma entrevista com todos que era importante para o nosso trabalho. Os alunos concordaram e ficaram entusiasmados com a possibilidade de serem entrevistados.

Nesse momento em que chegamos à conclusão da descrição e análise dos dados da pesquisa, observamos que os desafios para atingir a escola inclusiva são vários e infinitos. Percebemos a importância de o professor se ver como professor. Como líder, como gestor da sua prática pedagógica e fundamentado num consistente planejamento pedagógico, possa trilhar seus caminhos no intuito de promover uma educação verdadeiramente para todos.

[...] as soluções de inclusão não são atingidas facilmente. São complexas no que diz respeito quer à natureza, quer ao grau de mudança que implicam para identificar e implementar soluções exequíveis. Considerando que o que é exigido pela mudança-persistência, coordenação, resolução de conflitos e outras medidas – é indispensável uma liderança a todos os níveis (FULLAN, 1991, *apud* AINSCOW, 1997, p. 28).

O olhar como pesquisador em uma aula nos ensina e, de certa forma, nos induz a sermos educadores constantemente pesquisadores. Um olhar superficial, sem comprometimento, sem curiosidade nos faz vítimas e nos faz fazer vítimas de uma docência superficial e, às vezes, sem o real sentido que o cotidiano escolar espera de nós.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, cujo objetivo se centrou na investigação e análise do processo de inclusão de uma aluna com síndrome de Down nas aulas de Educação Física, a nossa esperança é que, pelo menos para a grande maioria das pessoas (profissionais, pais, alunos, comunidade) que participaram deste estudo, direta ou indiretamente, tenha ficado a consciência da necessidade de constantes autorreflexões dos processos vivenciados durante esse período e, principalmente, que o professor de Educação Física reflita sobre as práticas pedagógicas efetivadas nas aulas voltadas para atender à diversidade. Sintonizado com o raciocínio de Devens (2007, p. 195), “Esperamos que muito mais que pensar ‘o que ensinar aos alunos’, direcionem suas ações para pensar sobre os conhecimentos que precisam dispor para potencializar a aprendizagem de todos”.

A reflexão do papel docente é necessária de forma constante e profunda. Torcemos para que, após este longo percurso, o professor Arthur possa compreender a nobreza do papel do professor, não como aquele que dá conta de tudo e a tudo deve responder, mas aquele que não se esquivava de sua função, sobretudo dentro de uma escola inclusiva, pois, como afirma Freire (1996, p. 52), “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O posicionamento de reflexão/ação/reflexão numa postura colaborativa diante da dinâmica escolar nos coloca, independentemente de sermos pais, professores ou alunos, ora na condição de quem ensina, ora na condição de quem aprende, por possibilitar a todos os atores uma nova reconfiguração do seu papel no processo de inclusão e da própria escola como um espaço para aprendizagem constante. Sob esse aspecto, Bolívar (1997) considera que uma escola com esse perfil qualifica não somente quem nela estuda, mas também aqueles que nela ensinam ou com ela convivem.

Investigamos o dia a dia da EMEF “Esperança” e focamos o nosso olhar na prática pedagógica do professor de Educação Física na turma de 3ª série, na qual se

encontrava matriculada Vitória, uma aluna de 14 anos, com síndrome de Down. Buscamos uma aproximação com os demais participantes da pesquisa, por meio de palestras com pesquisadores da temática inclusão direcionadas aos profissionais da escola e aos pais. Queríamos, assim, não somente compreender seus meios, suas linguagens, tradições, mas responder, a partir de seus conhecimentos e práticas, sobre os elementos que articulam a relação inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, gostaríamos de destacar, que, ao analisarmos o conjunto dos dados coletados no processo de intervenção, identificamos que o grupo passou por diferentes movimentos ao longo do percurso. Não se tratou de movimentos lineares. Aconteceram idas e vindas, avanços e retrocessos. No entanto, para fins de exposição, identificamos três movimentos:

- a) ausência de planejamento e sistematização das aulas;
- b) tentativa de planejamento e sistematização das aulas;
- c) planejamento e sistematização das aulas.

Em relação ao **movimento de ausência de planejamento e sistematização das aulas**, destacamos que o professor de Educação Física, ao ausentar-se da escola para atuar nos jogos escolares, favorecia a exclusão não só da aluna com deficiência, mas de todos os alunos da apropriação dos conteúdos dessa disciplina.

Findos os jogos, percebemos que, com frequência, outras prioridades surgiam em detrimento das aulas, ora reuniões, ora o atendimento às turmas simultaneamente, ora comemorações como forma de manter a ordem da escola, numa evidência do seu papel “curinga”, numa clara, embora implícita, consideração da Educação Física como “disciplina menor” (LOYOLA, 2009).

Outra característica que nos chamou a atenção foi o fato de as aulas de Educação Física estarem desarticuladas, assistemáticas e sem sequência. Isso indica ausência de planejamento e sistematização das aulas, o que entendemos foi determinante para que os conteúdos previstos para o bimestre fossem viabilizados e que processos inclusivos não fossem implementados, deixando Vitória a margem das aulas.

Como estímulo para interagirmos, encontramos um professor motivado, aberto às sugestões, porém, como todos nós, pelo seu contexto de formação pessoal e

profissional, seja na formação básica, seja na continuada, carecia de compreender a melhor forma de sentir/pensar/agir as aulas de Educação Física em busca de conseguir a inclusão que ele apresentava no discurso, mas que não se traduzia na prática.

Em relação ao **movimento de tentativa de planejamento e sistematização das aulas**, identificamos avanços importantes na atitude do professor no sentido de ressignificar sua prática. Nesse movimento, evidenciamos a garantia de cumprimento de um período de duas horas semanais de planejamento, em que o professor e o pesquisador se reuniam sistematicamente para avaliar e planejar as aulas, realizando o trinômio ação-reflexão-ação, considerado por nós e pelos pesquisadores Chicon (2005, 2004a); JESUS (2002), dentre outros, como imprescindível para se realizar práticas inclusivas e qualificar a aula.

Após uma conversa com o professor na qual apresentamos o diagnóstico sobre sua prática pedagógica identificada no primeiro movimento, passamos a organizar o momento de planejamento e nele pensar os procedimentos/estratégias pedagógicas para provocar mudanças incrementais (mudanças realizadas aos poucos, em processo, de acordo com as necessidades) nas situações de ensino (BAUMEL; SEMEGHINI, 1998) de forma a despertar o interesse de Vitória pela aula de Educação Física. Dentre as estratégias adotadas, destacamos:

- a) conversa com a professora Flávia para que não se colocasse disponível a ensinar Vitória no momento da aula de Educação Física, situação identificada no primeiro movimento que se naturalizou na escola, em razão da não participação da aluna nas aulas de Educação Física;
- b) organização de atividades com caráter lúdico, situações de pesquisa em grupo pensadas como artifício para manter os alunos estudando os conteúdos da disciplina, em parceria com a professora regente, enquanto o professor se ocupava de ensinar as danças típicas aos alunos que optaram em participar da festa junina;
- c) atenção do professor dirigida a constituir as possibilidades de participação de Vitória nas aulas;
- d) planejamento das aulas.

Em relação à Vitória, percebemos que ela estava mais interessada pelas atividades da Educação Física, abandonando o discurso argumentativo presentes no início do período de observação do tipo: “Não estou a fim”.; “Essa aula é para crianças [...]”, expressões que eram usadas para que não participasse das aulas e essas argumentações eram aceitas pelo professor.

Com referência ao **movimento de planejamento e sistematização das aulas**, evidenciamos que o planejamento passou a fazer parte estruturante da prática pedagógica do professor, favorecendo a organização de aulas, cuja dinâmica possibilitava a participação de todos.

Revisitando Stainback e Stainback (1999, p. 480), é importante entender que “[...] o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valorize sua individualidade”.

Os momentos de planejamento nos permitiram construir uma cumplicidade que possibilitou ao professor revelar temores e angústias que exigiram de nós pensarmos juntos em busca de alternativas para enfrentá-las. O medo e o desconhecimento dos reais limites impostos pela deficiência apontados pelo professor puderam ser superados por ele, na medida em que conviveu, em situações de aula, com os alunos que apresentam deficiência e teve acesso aos materiais teóricos que foram discutidos nos momentos de planejamento. Conhecendo melhor o quadro, o professor reduziu aquilo que considerava uma “carga”, “um temor”, que era o pânico de que, a qualquer momento da aula, a aluna se machucasse.

Um aspecto importante de mudança foi identificado na forma de desenvolver o conteúdo voleibol que, de uma prática desportivizante, em que valorizava o gesto técnico, a aptidão física, passa para uma forma em que os aspectos lúdicos são valorizados, promovendo maior liberdade de ação e expressão do aluno. Essa mudança foi um dos fatores que contribuiu para, nesse movimento, favorecer a constituição de um ambiente propício à prática inclusiva.

Também é importante destacar que nesse movimento encontramos os elementos que de fato configuram a inclusão de Vitória nas aulas de Educação Física, quais sejam: participação efetiva e ativa nas aulas, interesse e expectativa pelo momento da Educação Física, interação com os colegas, cooperação. Confirma essa

situação a fala de sua mãe ao dizer na entrevista, depois que Vitória passou a participar das aulas de Educação Física que:

Hoje ela conta sobre as aulas na condição de participante e não de expectadora. Isso me deixa muito feliz. Vocês inventaram umas atividades nas aulas em que ela também jogava vôlei e foi uma felicidade. Antes ela gostava só de basquete, hoje fala que jogou vôlei, que brincou nas aulas de educação física e não fica tanto no pé da tia Flávia [risos].

[..] Hoje ela é uma menina mais solta, interage com as outras crianças e o mais importante é acolhida. Isso é muito importante para um Síndrome de Down. Exemplificando, certo dia fiquei muito feliz em vê-la, discutindo com um coleguinha que reclamou que ela não passou a bola. Ele não sabe, mas ao reclamar ele a reconhece na condição de aluna, na condição de capaz, de participante. Nunca quis o rótulo de coitadinha para a minha filha.

Da análise desses movimentos apreendemos:

- a) a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física continua deixando a desejar, exigindo dos governos políticas de formação continuada para sensibilizar e subsidiar os profissionais de Educação Física para organizar, avaliar e desenvolver aulas inclusivas. Pesquisas, como a de Chicon (2005, 2004a), Cruz (2005) e esta que acabamos de realizar, revelam que a educação inclusiva é viável nas aulas de Educação Física;
- b) o modelo de aula de Educação Física voltada para a aptidão física e esportivização, valorizando o gesto técnico, a seleção, o rendimento em detrimento de aulas mais abertas às experiências dos alunos, com diversificação de conteúdos, não favorece a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;
- c) a defasagem idade-série de alunos com deficiência em relação aos colegas de turma, como foi o caso de Vitória, constitui aspecto que impõe barreiras ao processo de inclusão, pela diferença no biotipo, desejo, interesses e sentimento de infantilização gerado, como ela mesma dizia: “Eu não sou criança”;
- d) a importância do planejamento e sistematização das aulas para o desenvolvimento qualitativo das aulas de Educação Física e para fazer frente ao processo de inclusão;
- e) a pesquisa-ação como referência metodológica importante na colaboração entre pesquisador e pesquisados na resolução das situações-problema que emergem no/do/com o cotidiano e para o processo de formação em serviço.

Além desses movimentos apresentados, gostaríamos de destacar que o grupo operativo de pais teve um papel importante na escola ao possibilitar uma melhor compreensão da variável família no processo de inclusão e ao contribuir na organização socioemocional das crianças, o que contribui para amenizar as complexidades da tarefa de ser pais de alunos com deficiência.

Como resultado dessa articulação, os pais conseguiram alguns avanços em decorrência do seu processo de organização: a passagem gratuita de ônibus para o acompanhante que se disponibilizasse a levar o aluno com deficiência ao serviço municipal de apoio, o Núcleo de Educação Inclusiva (NEIN), que reduziu de forma expressiva as faltas dos alunos ao serviço e a organização de um Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CEEI), por meio de uma parceria entre uma Instituição de Ensino Superior da cidade e a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, que funcionou como um centro de atendimento pedagógico e terapêutico às crianças com deficiências.

É representativa dessa ação a fala de duas mães que participavam do grupo operativo de pais, ao dizer na entrevista:

— “[...] O que eu mais gostei foi da atenção para nós pais e mães. Normalmente não temos para quem ‘socorrer’ [sic]. Essa reunião tem nos ajudado muito. Falar é sempre bom né?”

Fiquei muito feliz com a pesquisa. Confesso que no início achei que era sempre que acontecia isso: reuniões, encontros, palestras... Mas percebi que não, que era só uma pesquisa e que ia acabar. Acho que falta em lugar pequeno como São Mateus, pequeno assim, menor que a Serra, é de lugares para atender os nossos filhos como aulas de música, teatro, atendimento especializado [...].

Os desafios para atingir a escola inclusiva são vários e estão longe do fim. Durante esse período de indescritível e incalculável riqueza para nossa formação pessoal e profissional, percebemos que não fizemos muito considerando o todo que há para ser feito. Mas fizemos... Coletivamente, avançamos e sabemos que os desafios não se encerram. A cada novo dia, a cada novo aluno, um novo desafio. Estamos certo também de que a inclusão é um dos pilares da democracia e precisamos rever nossas práticas, sobretudo as pedagógicas.

É importante que os professores se percebam como responsáveis pela sua prática e as implicações dessa posição no ambiente escolar e na vida do aluno. Como afirma Freire (1996, p. 47):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Ser professor é ser líder, é ser gestor da sua prática pedagógica, para que, fundamentado num consistente planejamento pedagógico, possa trilhar seus caminhos no intuito da educação verdadeiramente para todos.

Para a cidade de São Mateus, no que tange à Educação/Educação Física, esta pesquisa torna-se uma referência ao permitir um novo pensar da relação com a academia. Um estudo como este, de natureza colaborativa, promove um ambiente de troca de saberes e de fazer juntos que corresponsabiliza todos os atores em busca de soluções práticas. Ainda no campo das contribuições, promove uma elevação no debate acadêmico da Educação Física na região que vislumbra, assim, a possibilidade de promover novos acessos de professores da região ao programa de pós-graduação, bem como estimula publicações científicas.

Estamos seguro, entretanto, de que novas pesquisas virão, mas, antes de qualquer pesquisa, estamos certo de que contribuímos para o nascimento de um novo professor. Seguramente, a partir de então, um professor inquieto, que busca alternativas para aquilo que deseja mudar, pois, como nos ensina Barbier (2007, p. 45), “Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai do seu ciclo de repetições”.

Esse olhar de pesquisador proporcionado durante essa pesquisa nos ensinou e certamente nos induzirá a sermos educadores constantemente pesquisadores. Freire (1996, p. 84) afirma: “Não posso cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”. Adquirimos e nos apropriamos desse “olhar de pesquisador”, por acreditarmos que um olhar superficial, sem comprometimento, sem curiosidade, nos faz vítimas e nos faz fazer vítimas de uma docência superficial e às vezes sem o sentido que o ambiente escolar espera de nós.

6 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.

AMARAL, L. A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão: diferença/necessidades educacionais especiais. **Akrópolis**, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa do cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANGELUCCI, Carla Bianchi. **Uma inclusão nada especial**. São Paulo: USP, 2002.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

_____. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 33-44.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOLIVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, 1997. p. 79-100.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola – 2007**. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

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

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Legitimidade da educação física II**: o retorno. Vitória, ES: LESEF/CEFD/UFES, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1, p. 13-29.

_____. **Sociologia crítica dos esportes**: uma introdução. Espírito Santo: UFES, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

_____. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: _____ **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1, p. 193-214.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? In: **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 15-46.

CARVALHO, E. R. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: MAGNE, Bruno. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

CHICON, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória: EDUFES, 2004a.

_____. (Org.). **Educação especial**: fundamentos para a prática pedagógica. Vitória: EDUFES, 2004b.

_____. José Francisco. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais**: abordagem psicomotora. Vitória: CEFD/UFES, 1999.

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

CORREIA, Vasti Goncalves de Paula. **Processos de inclusão escolar**: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores – 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

COSTA, Lucyenne Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.** 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

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

CRUZ, G. C.; PIMENTEL, E. S.; BASSO, L. A formação profissional do professor de educação física diante das necessidades educativas especiais de pessoas portadoras de paralisia cerebral. **Revista Integração.** SEED/MEC, p. 39-41, 2002. Edição especial.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes.** GT: Educação Especial / n. 15. Agência Financiadora: CAPES.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Procedimentos-padrões das nações unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências.** 1994. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DEVENS, Wirlandia Magalhães. **O trabalho colaborativo-crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas.** 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão.** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E.. **A educação na crise da modernidade.** 1999. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental.** São Paulo: UNIMEP, 1989.

FERREIRA, M. E. C.; VIEIRA, M. A. M. A inserção de crianças e adolescentes com deficiências inseridas no ensino regular em Juiz De Fora. 2003. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0509.htm.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2008.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. **GT**: Educação Especial /n.15, UFJF. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelisacaputoferreira.htm>>. Acesso em: 10 de out. 2008.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FLORENCE, R. B. P. **A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais**: do direito ao alcance. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: A Revista da Educação Especial. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 1 de nov. 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão**: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. 2005. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUHUR, P. L. M. **A inclusão social do deficiente sob a perspectiva da globalização**. Picaracicaba: UNIMEP, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, p. 17-28, 1989.

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.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: _____ et al. (Org). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto alegre, RS: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LEAL, E. N. **A criança com síndrome de Down**: expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Inclusão escolar e a identidade do professor**: a escola como palco de invenção. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

LOYOLA, Rosangela da Conceição. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da educação física**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

LUZURIAGA, Lourenço. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1969.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares:** o sujeito fenomenológico existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182.htm>>. Acesso em: 02 de fev. de 2009.

MARANTE, Wallace de Oliveira. **Motivação e educação física escolar:** uma abordagem multidimensional. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos em educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Educação especial:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Mara. **Didática da educação física.** Goiânia: Editora da UFG, 1998.

MEDINA, João P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... "mente".** 8 ed. Campinas/P: Papyrus, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a 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.

NÓVOA Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. Antônio. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 27-39.

OLIVEIRA, A. M. L. A. **A relação entre escola e família de crianças que frequentam salas de recursos:** concepções de pais e professores. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. **Inclusão na educação infantil:** infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ORNELLAS, C. P. **O paciente excluído:** história e crítica das práticas médicas de confinamento. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana L. Friszman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 133-181.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções às ações. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 182-191

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 13-26.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Original em espanhol.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Portugal: Porto, 1996. (Coleção Educação, 11).

SANTOS, L. M.; DENARI, F. E. Classe especial, olhar de seus usuários e usuárias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 7, n. 2, p. 59-71, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006, 176 p.

_____. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Inclusão: A Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.org.br.htm>>. Acesso em: 1 de nov. de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SOUZA, Warley Carlos de. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de goiânia: o discurso dos professores de educação física**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2003.

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

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 2000.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Resenha. William Foote, WHYTE. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 22, n. 63. Print. ISSN 0102-6909.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro**: estudos multidisciplinares sobre identidade, diversidade e práticas culturais. Porto: Areal, 2007.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades**: desvelando contradições e novos movimentos. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Série Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

WANG, Margaret. Atendendo alunos do necessidades especiais: equidade e acesso. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 49-67.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro da Entrevista Semiestruturada Aplicado aos alunos da 3ª série B.

OBJETIVO: identificar a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física e sobre o processo de inclusão.

- 1 Como você(s) avalia(m) a aula de Educação Física na escola?
 Ótima.
 Boa.
 Regular.
 Ruim.
Por quê?
- 2 O que você(s) aprendeu(ram) nas aulas de Educação Física?
- 3 Como você(s) é(são) avaliado(s) em Educação Física? O que você(s) acha(m) dessa forma de avaliação?
- 4 O que você(s) gostaria(m) que mudasse nas aulas de Educação Física, para torná-la melhor?
- 5 Como é estudar com a Vitória? O que você(s) aprende(m) convivendo com ela? Ela atrapalha as aulas? Se você(s) pudesse(m) escolher, você(s) gostaria(m) que ela fosse remanejada para outra sala ou permanecessem na sala de vocês?

APÊNDICE B — Roteiro e Dados da Entrevista Semiestruturada Aplicado aos Pais e/ou Responsáveis pelos Alunos com Deficiência.

OBJETIVO: identificar a percepção dos pais de crianças com deficiência sobre o processo de inclusão e sobre as aulas de Educação Física na escola.

- 1 Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola? Percebeu alguma contribuição clara da disciplina no desenvolvimento escolar de seu filho(a)?

“Eu tinha medo da minha filha participar de aulas de Educação Física. Na verdade, eu ainda tenho. O fato dela ter sido atropelada, batido a cabeça, tudo isso deixa a gente com medo. Sei que foi uma coisa assim que aconteceu e sei que nem por isso tem que acontecer de novo, mas mãe é assim, eu tenho medo mesmo. Só que, olhando por outro lado, sei também que não posso deixar a minha filha isolada de tudo, inclusive dos perigos. Se eu pudesse eu a protegeria, mas não posso. Por isso eu não impeço que ela participe das ‘correrias’ das aulas de Educação Física. Acho que para ela é bom. Ela tem que participar de tudo, das artes, do teatro, acho que contribui muito. O professor é muito atencioso com ela.”

“Acho que as aulas de Educação Física deixam o meu neto mais tranquilo. Ele é muito agitado e todos os professores reclamam dele na sala de aula. O professor Arthur sempre fala que ele é um bom aluno. É brigão é verdade, mas se mexerem com ele. Os meninos provocam e aí já viu, né?”

“Veja bem. Eu vim da Serra (região metropolitana de Vitória), e lá, pelo problema dela, ela não fazia aulas de Educação Física. O medo dela cair, sempre impossibilitou que ela participasse das aulas. Aqui, para minha surpresa, a minha filha pelo menos vai para a aula. Não corre, não brinca, mas pelo menos está lá, participando, ainda que só assistindo.”

“Eu acho muito importante. Os meninos correm, brincam. Eu acho que é importante.”

“Muito importante. A Educação Física é a disciplina que mais contribuiu para o desenvolvimento em todos aspectos da minha filha. Hoje ela é uma menina mais solta, interage com as outras crianças e, o mais importante, é acolhida. Isso é muito importante para um Síndrome de Down. Exemplificando, certo dia, fiquei muito feliz em vê-la discutindo com um coleguinha que reclamou que ela não passou a bola. Ele não sabe, mas, ao reclamar, ele a reconhece na condição de aluna, na condição de capaz, de participante. Nunca quis o rótulo de coitadinha para a minha filha”.

“De um modo geral, acho válidas quaisquer iniciativas que venham a contribuir com o desenvolvimento do aluno, no caso a Educação Física. Para o meu filho, é complicado. Ele não gosta e não participa. Nem antes, nem agora. Depois dessas reuniões, tenho observado um interesse por parte dele.”

“Meu filho tem melhorado aos pouquinhos nos últimos tempos. Não sei se pelas aulas de Educação Física, mas tem melhorado. Acho que o que posso afirmar que é ‘culpa’ [risos] do professor Athur é a alegria dele. Está mais feliz e o fato do professor ser carinhoso com ele ajuda muito. Sei que para ele é difícil dar atenção a um monte de alunos e ao meu filho em especial. Não cobro nem culpo ninguém, apenas agradeço o que fazem pelo meu filho, por pouco que possa parecer.”

2 O que representou para você a participação do pesquisador no processo de inclusão desenvolvido pela escola? Que mudanças percebeu a partir da minha presença na escola?

“Eu já conhecia o senhor da clínica de fisioterapia e a M. também conhecia o senhor. Isso, é claro, facilitou muito. Passei a confiar mais nas aulas. Sei que o senhor está ai para contribuir. A M. também ficou muito feliz, mas ela achou que faria as mesmas coisas que fizeram lá e falou que todos iam rir dela. O que eu mais

gostei foi da atenção para nós, pais e mães. Normalmente não temos para quem 'socorrer' [sic]. Essa reunião tem nos ajudado muito. Falar é sempre bom, né?"

"Gostei muito das reuniões. Acho que o senhor não está acompanhando a turma do meu neto. Mas as reuniões é pelo menos pensar assim: alguém está olhando por nós."

"Fiquei muito feliz com a pesquisa. Confesso que, no início, achei que era sempre que acontecia isso: reuniões, encontros, palestras... Mas percebi que não, que era só uma pesquisa e que ia acabar. Acho que falta em lugar pequeno, como São Mateus, pequeno assim, menor que a Serra, é de lugares para atender os nossos filhos, como aulas de música, teatro, atendimento especializado..."

"Assim, eu vou falar por mim. Achei, no início, que ia ter uma sala para os meninos. Mas as conversas que fazemos são importantes. Quem sabe um dia vamos ter uma sala para atender às crianças aqui dentro da escola."

"Fiquei muito feliz em saber que tínhamos mais um guerreiro nessa luta pela inclusão. É claro que a comissão de frente, ou infantaria, como queiram, tem que ser a família. Na minha casa, todos estão envolvidos e encaram o problema de frente. O preconceito é o maior deles e fui avisada por uma geneticista de Vitória que me falou que esse era o maior inimigo que eu teria pelo resto da minha vida: o preconceito. Quanto à sua participação, gerou essas reuniões muito bacanas e também a expectativa por dias melhores, por mais possibilidades que venham a ajudar o NEIM e que estejam próximos de nós. Quanto à sua presença nas aulas, a minha filha não estranhou. Acostumou-se rápido, pois ela costuma ser arisca [risos]".

"Já fui sua aluna na pós-graduação em Educação inclusiva, encontrei você várias vezes pelos corredores da escola, mas, para o meu filho em específico, até porque não é na sala dele que a pesquisa tem se concentrado, não percebi

mudanças significativas. Achei muito interessante a primeira reunião com o professor Chicon da UFES. O meu marido também gostou muito e estamos motivados e otimistas em relação ao seu trabalho na escola. As reuniões com os pais nos permitem discutir coisas interessantes, mas eu falto muito porque acho que tem muita conversa, muito depoimento e pouca ação. Tínhamos que ir ao Poder Público, Câmara de vereadores, usar a tribuna e exigir os nossos direitos. **[Falar faz aliviar dores terríveis, dizia Shakspeare – provoco]**. É verdade, eu sei que é bom ter as psicólogas para conversar, mas precisamos ser mais ousados. Talvez eu esteja apavorada, apressada, mas a defasagem idade/série é um problema que só piora dia a dia.”

“Confesso que eu nem sabia daquela primeira reunião, foi quando a C. [mãe de outro aluno] me falou das reuniões com os pais e um professor. Já conheço ele [referindo-se ao pesquisador] da semana da APAE do ano passado. Acho que esse momento tem sido bom para todas as mães e, se conseguir as atividades na faculdade será uma conquista importante demais [referindo-se ao LEEI da IES parceira].”

3 Você percebe uma motivação/satisfação do seu filho em participar das aulas de Educação Física?

“Ah, ela gosta muito. Sempre foi levada. Gosta de correr, brincar, pular. Eu é que sou medrosa, já contei para o senhor essa história. Não é fácil, eu vi a minha filha morta. Hoje dizem que ela tem deficiência, sei que ela não aprende rápido, mas aprende, sei que ela corre, brinca pula, ama e é amada, por isso para mim ela é normal. Eu gosto disso nas aulas de Educação Física. Ela consegue fazer tudo que os outros fazem e ai não fica se sentindo pior que os outros. Ela gosta muito das aulas e nunca falta nas terças e sextas-feiras que tem Educação Física.”

“Como disse, ele gosta muito. Toda criança gosta de ‘física’ porque corre muito. O meu neto nunca reclamou, sempre participa e todos gostam dele.”

“Então. Como eu dizia, percebo a felicidade dela quando vai para as aulas, mesmo que só assiste. Acho que vamos perder o medo e deixá-la participar de algumas atividades.”

“Participa do jeito dele, mas não fala muito das aulas não. Acho que por ser meio lento, o professor não dá muita confiança e ele fica desanimado [risos].”

“Atualmente tenho percebido, sim. Hoje ela conta sobre as aulas na condição de participante e não de expectadora. Isso me deixa muito feliz. Vocês inventaram umas atividades nas aulas em que ela também jogava vôlei e foi uma felicidade. Antes ela gostava só de basquete, hoje fala que jogou vôlei, que brincou nas aulas de Educação Física e não fica tanto no pé da tia Flávia [risos].”

“Ele não gosta. É muito grandão, bem maior que os outros e isso fica mais evidente nas aulas de Educação Física, quando todos estão de pé. Tai uma boa temática para o seu doutorado [risos]. O que o professor de Educação Física deve fazer nesses casos?. **[Estamos abrindo trilhas, as dúvidas são muitas e a sua problemática é muito interessante – complemento]**. É uma disciplina que poderia ajudar, se tivéssemos um clube voltado ao trabalho com TDAH, autismo entre outros.”

“É um menino muito amoroso. Não é porque eu sou mãe, mas tudo que fazem ele gosta. O professor é muito cuidadoso e carinhoso com ele. Eu acredito que ele gosta muito.”

4 Diga o que você entende por educação inclusiva?

“Não sei se vou falar direito. Na verdade, só fui entender melhor depois da palestra no início do ano com o professor lá de Vitória. Mas eu acho que é a escola para todo mundo. Todos estudando em uma escola só e sendo recebido sem tratamento diferente. Eu acho que é o que a Escola faz. Trata todas as crianças com

respeito e amor, permitindo a elas o direito de aprender com as crianças que não têm problemas.”

“Olha, não sei se o que eu digo. Penso que é assim: todos os alunos são aceitos na escola e respeitados. Acho que do professor até a merendeira todos aceitam a criança.”

“Aqui, em São Mateus, procurei essa escola justamente por isso. A atividade na Capital é mais discutida, as escolas falam mais disso. **[Instisti: Mas, o que a senhora entende por educação inclusiva?]**, Bem, é isso, é a participação da criança nas atividades, sem preconceito, fazendo tudo que os outros fazem.”

“Não sei dizer, não senhora”.

“Inclusão é o que de mais humano já inventaram na educação. Mãe de criança com deficiência, quando se interessa, torna-se um pouco professora, um pouco médica, um pouco psicóloga, senão fica um pouco louca. Acho que é o modelo mais moderno e único até então proposto que realmente contempla todos os alunos independentemente da sua deficiência.”

“Inclusão é o que eu ouvi com o professor Chicon e que existe nos livros e nos discursos, mas, no geral, poderia dizer que é um lindo sonho distante da nossa realidade. Mas construir uma escola para todos é o sonho e desejo de todos nós da educação.”

“Ih, minha filha, dizer o que é, eu não sei, não. Só posso falar que se é para ser em benefício do nosso filho eu só tenho agradecer.”

5 Em sua opinião, a EMEF “Esperança” pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

“Pode, sim. Se o que eu disse for realmente inclusão, pode [risos]. Pois aqui as crianças são recebidas de braços abertos.”

“Eu acredito que é. Estou nessa esperança. Até agora não vi muita coisa diferente das outras escolas. Estou desde o início do ano e sinceramente não tá muito diferente das escolas por onde ele estudou. Mas tenho a esperança que ele seja educado. Sei que ele é danado, mas sei também que não é culpado sozinho”.

“Fui aconselhada a colocar aqui por isso, mas pelo visto, nem tudo são flores, como diz o ditado, mas de um modo geral, quero acreditar que seja sim.”

“Não sei dizer se é, não, mas, pelo fato de aceitar os nossos filhos com carinho, já tem o seu valor.”

“Não tenho dúvidas disso, estou certa de que foi a maior conquista da minha vida. Colocar uma menina com síndrome de Down, desacredita pela maioria e hoje alfabetizada, caminhando para a independência só me faz agradecer a essa escola, a esses professores e a você que veio contribuir conosco.”

“Caminha para isso, é a que mais se aproxima e o seu trabalho está contribuindo, não tenha dúvidas.”

“É uma escola onde a gente se sente em casa, onde os nossos filhos são amados. Eu gosto de todo mundo, para mim todo mundo é bom.”

6 Que dificuldades você encontrou no processo de educação do seu filho?

“Meu filho, foram muitas como eu contei nas reuniões. Mesmo antes de sair do hospital, as pessoas pareciam que tinham o prazer de dizer que minha filha jamais ia ser normal como as outras. Que ia vegetar, que seria melhor morrer” [Insisti para direcionar para a escola]. Em relação à EMEF “Esperança”, nem tudo foi flores, não

pela escola e pelos seus professores, mas pelas crianças e famílias que até aconselhavam não brincar com a minha filha que era abestalhada [emoção]. Algumas mães perguntavam se ela vinha só para brincar, pois aprender ela não ia mesmo. Enfim, peneirando, temos também pais que foram parceiros que dividiram a dor de ser pai de uma criança com deficiência. Todos sabemos que nem tudo são flores e temos que conviver com isso. Mas, em relação ao início, posso dizer que estou no céu.”

“Não temos tempo para falar aqui, não. Tinha que mandar todo mundo embora e ficar o resto da tarde até à noite [risos]. Acho que a separação dos pais dele contribuiu para o problema que ele tem agora hiperatividade. Acontece que as pessoas acham que ele é mal educado e que nós somos os culpados. Acho isso muito triste. Condenam uma criança. Mas a culpa é dos dois. Não só da minha nora (ex) mas do meu filho, principalmente. Se a guarda é dele, o filho é dele, ele tem que estar mais perto e assumir o seu lugar de pai. Mas na escola também é triste. Sempre que acontece algo errado que o L., esta no meio, nem pensam e logo respondem: “A culpa é dele”.

“Vários e tudo quanto é tipo: com a família, com a sociedade, com as escolas. Meu marido é constantemente transferido. Antes só ele ia, mas, com a nossa filha na escola, ele tem que participar mais e procurar o que é melhor para ela, portanto eu também acabo indo. Essas mudanças são complicadas. Esperamos ficar aqui por um bom tempo, até porque estou gostando da escola dos professores.”

“Essa luta é antiga. Só Deus para dar força. Não tenho o direito de desanimar. É bola para frente. Tenho um excelente marido para colocar as coisas dentro de casa, mas, para cuidar do nosso filho, sobra para mim. Mas é a vida, é a minha missão.”

“Várias dificuldades, mas as mais que eu posso destacar é o preconceito das pessoas. No ambiente escolar, poderia listar alguns, como a falta de seriedade de

alguns profissionais na condução do processo de inclusão, que não acreditavam nos potenciais da minha filha e só brincavam com ela o tempo todo. Tenho, na estrutura da nossa família, o segredo para todos esses avanços que conquistamos com a graça de Deus. Temos que divulgar essa ideia da inclusão, para que outras famílias possam também ter a felicidade de ver os seus filhos aprendendo”.

“Na verdade, a conjugação do verbo enfrentar é no presente do indicativo. Eu e o meu esposo enfrentamos diariamente o desafio de ter um TDAH que usa medicação constantemente, com professores que não conhecem o mínimo do transtorno e que sofrem com o preconceito de uma sociedade que valoriza o desempenho. O desafio é diário, constante, ininterrupto. Mas os sonhos também são”.

“Problemas todos nós temos, eu tive e tenho vários. O importante é a fé em Deus que tudo se ajeita. Hoje eu posso falar que o meu filho está na escola como todos os outros e, se não aprende como os outros, aprende do jeito dele. APRENDE COMO MEU FILHO (grifo nosso).

7 Seu filho estudou em escola especial? Quais as diferenças entre os estudos na escola especial e os estudos na escola regular?

“Nunca estudou. O meu marido não quis. Eu até queria para ter acesso às doutoras de fala e exercício [referindo-se à fonaudióloga e fisioterapeuta], mas meu marido achava que ela ia parar o desenvolvimento dela, já que ela precisava conviver com crianças melhores que ela e não piores [referindo-se ao nível de desenvolvimento motor, cognitivo etc.].

“Já avaliei na APAE, mas disseram que não era caso para eles. A escola também diz que não é. Então é de quem? Vamos ver se aqui é diferente.”

“Já, sim. Na APAE de Vitória, dos três aos seis anos. Evoluiu muito lá. Tinha médicos de tudo quanto é tipo e vários professores. Sei que é difícil comparar com cidade de interior, mas aqui também tem suas vantagens. **[e as diferenças? – perguntei]**. Gosto mais da minha filha na escola normal. Acho que ela sai da condição de doente para a condição de aluna [risos]. Sei que as crianças que estão lá não são doentes, mas o preconceito é muito grande. Ainda que aqui ela aprenda menos, gosto mais daqui **[a senhora percebe isso? Ela aprende menos aqui?]** Não é isso, é que lá o tratamento é só para ela, ai dá para forçar mais. Mas, como eu disse, gosto muito mais daqui”.

“Só quando eu arranjei um emprego na Arueira [Colheita de pimenta rosa, típica da região]. Precisava deixar lá. Mas o tempo foi curto e gosto mais daqui. **[Por quê, insistiu a entrevistadora]**. Ah, eu acho que aqui, olhando para crianças que correm, pulam, brincam, estudam, o desenvolvimento é melhor.”

“Tive algumas experiências não muito favoráveis com as escolas especiais. Visitei, mas jamais matriculei. A sensação de abandono é muito grande. As pessoas que trabalham lá parecem não acreditar no potencial daquelas crianças, acreditar que elas podem mais. Eu acho que o ser humano, independente da sua condição, tem que ser desafiado ou, como você fala, estimulado [risos].

“Matriculei em todo tipo de escola, da especial à particular, na esperança de que tivéssemos um avanço. A única instituição de ensino que se mostrou empenhada em buscar solução e que reconhece as suas deficiências e busca novas alternativas é a “Esperança”. As particulares foram as piores experiências da vida do meu filho, onde ele foi mais excluído e rotulado. Sofremos com isso até hoje, pois, graças a Deus, podemos pagar uma escola particular e pensam que, ao colocar em escola pública, desistimos do nosso filho. Na verdade, é o que mais se aproximou dos nossos objetivos.”

“Eu tive lá, sim, ficou três semanas, o pessoal muito educado, me tratou muito bem, mas disse que o meu lugar e o lugar do meu filho não era lá. No início, achei que não gostaram do meu filho, hoje entendo que foi a melhor coisa que fizeram. Só tenho a agradecer”.

APÊNDICE C — Questionário Aplicado aos Professores(as), à Pedagoga, à Coordenadora e à Diretora da EMEF “Esperança”.

OBJETIVO: identificar a percepção dos professores(as) da escola da “Vitória”, sobre o processo de inclusão.

1 Diga o que você entende por educação inclusiva?

“Por falar em educação inclusiva, refere-se a um caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.”

“Educação inclusiva é a que procura inserir as crianças com necessidades educativas especiais em uma dada realidade escolar preservando e respeitando as características desse aluno e fazendo com que o mesmo participe efetivamente do processo de ensino-aprendizagem.”

“É quando damos a oportunidade para todas as pessoas, seja qual for a deficiência, de ingressar-se na escola.”

“É incluir uma criança especial em todas as atividades desenvolvidas na comunidade escolar e religiosa, socializando-a.”

“Entendo como uma forma de educar fundamentada na igualdade. É ensinar o respeito às diferenças, é adaptar conteúdos e ambiente de forma a tornar acessível a todos os componentes da comunidade escolar em questão. Educação inclusiva é, acima de tudo, amar ao próximo e fazê-lo se sentir capaz diante dos desafios que lhe surgirem no percurso da vida.”

“É uma modalidade de educação que objetiva atender a todos os alunos independente de deficiência.”

“É uma nova tendência, surgiu há alguns anos, mas está distante da realidade. Nosso povo é preconceituoso, tem dificuldades em aceitar o diferente e nós, professores, ficamos no meio desse processo.”

“A educação inclusiva atende um número de diversidades, ou seja, busca a atender educandos com necessidades especiais numa escola regular.”

“Inclusão é trabalhar com todas as crianças com igualdade, independente se tem ou não deficiência.”

“Para mim, educação inclusiva significa dar oportunidade a pessoas que são portadoras de algum tipo de necessidade especial, em locais, ou seja, em escolas que têm crianças sem problema nenhum aparente. Ou seja, todas em uma mesma escola sem distinção.”

2 Em sua opinião, a escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Por quê?

“Sim, pois a escola é para todos e requer uma dinamicidade curricular que permite ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.”

“Sim, porque ela aceitou vários alunos com necessidades especial, fazendo um trabalho diversificado com seus professores, preparando-os para a vida.”

“Sim. Porque há uma aceitação é espírito acolhedor ao desafio. Quando o medo impera não se chega à evolução.”

“Sim. Os alunos com dificuldades especiais são tratados com igualdade mediante os colegas e funcionários desta escola.”

“Sim, porque trabalhamos em prol dos direitos e deveres do nosso alunado independente de qual seja a sua limitação (física, psicológica, afetiva, financeira...).”

“Sim. Porque objetivamos políticas de inclusão.”

“Acredito que sim. Jamais recusamos uma criança com necessidades educativas especiais. Claro que temos que ver as nossas condições de atender. Não adianta matricular e não ‘dar conta’. Mas a escola é inclusiva, sim.”

“Sim, porque cabe à escola todas as crianças aprenderem, reconhecer as diferenças uma com as outras e reconstruir, promovendo socialização.”

“Ainda não estamos onde gostaríamos ou deveríamos, mas estamos caminhando para isso. O mais importante nós temos, que é boa vontade para cuidar.”

“Acho que não – ainda falta muito para isso. Falta a cabeça de muitas pessoas mudar, falta ter pessoal qualificado para atuar junto a essas crianças.”

- 3 Relate-nos os principais desafios encontrados no processo de escolarização dos alunos com deficiência as estratégias organizadas para superá-los.

“O desafio que enfrentam as escolas é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que sofrem de deficiências graves.”

“A grande resistência da aceitação no trabalho por parte de alguns professores.

“A grande mudança no ensino para aceitação do aluno inclusivo.”

“Os maiores desafios são: grande número de alunos regulares na sala; falta de acompanhamento da família ou não reconhecimento da mesma pela ‘deficiência’;

não existência de uma equipe multidisciplinar apoiando a escola; falta de preparação do professor; não apresentação de laudo médico.”

“A socialização, a integração igualitária, a cobrança dentro das limitações. A colaboração, o coleguismo e a ajuda mútua.”

“DESAFIOS:

1º: falta de material didático adaptado;

2º falta de uma sala de apoio dentro da nossa própria escola;

3º A não aceitação dos pais em relação às limitações dos seus filhos.

ESTRATÉGIAS:

- 1) Buscamos junto à direção da escola formas viáveis para adaptação de materiais
- 2) Utilizamos a biblioteca, porém não é um espaço satisfatório. Como é utilizado ao mesmo tempo por vários alunos, os que têm deficiência não se sentem à vontade durante as dinâmicas.
- 3) Tentamos orientá-los, caso continuem não aceitando, trabalhamos com o aluno sem o apoio necessário dos seus responsáveis, até onde for possível.

“Acompanhamento nas atividades para o desenvolvimento e motivação das habilidades de cada aluno portador de necessidades especiais”.

“Os principais desafios estão associados ao ‘fazer pedagógico’, ao dia a dia, à vida de sala de aula. Não é fácil trabalhar com um grupo de crianças de um jeito e com outra de outro. As estratégias podem ser reunidas, na minha opinião, em um grande pacote chamado ‘formação docente’. Não temos cursos de qualificação e, quando temos, é de péssima qualidade. Iniciativas como esse estudo são raríssimas. Em vários anos de educação e com essa inclusão rondando, é a primeira vez que sou ouvida. Eu não faço parte do processo?”

“A lentidão, o raciocínio e as estratégias, desenvolver instrumentos educacionais inclusivos para um desempenho melhor.”

“É uma tendência nova, com desafios novos, mas a falta de material e de qualificação para professores continua sendo o mais difícil de contornar.”

“São vários os desafios e temos que construir estratégias, mas acho que o principal desafio é o de ser aceito pelos outros, pelo grupo, etc. Ou seja, aceitar a diferença, saber lidar com a diferença.”

- 4 Considerando a inclusão da Vitória como bem-sucedida, portanto ainda uma exceção na educação formal, que aspectos vocês percebem que diferenciaram o processo dela em relação ao de outros alunos com deficiência?

“Ela foi e é bem-aceita pelos próprios alunos, mesmo sendo uma aluna diferenciada, mas respeitada por todos com necessidades educacionais especiais integrando em um ambiente rico de oportunidades educacionais, com resultados favoráveis e destacando-se entre eles de igual para igual ou de modo igual com a mesma ação de integração.”

“O trabalho diversificado feito na própria sala de aula com todos os alunos inclusivos ou não e a elaboração de projetos na escola.”

“O diferencial foi a aceitação da escola ao desafio conciliado ao trabalho de toda a equipe pedagógica e participação da família.”

“Se sente como uma aluna normal, pois compartilha com os colegas todas as atividades escolares.”

“A dedicação da família no desenvolvimento da ‘Vitória’ foi fundamental acompanhado do desejo de cada professor que a orientou de vê-la bem-sucedida durante todo o processo escolar.”

“A relação dos professores com competência para auxiliar na formação da Vitória.”

“Realmente é uma exceção. Embora a escola tenha essa ‘fama’ de trabalhar a inclusão, estou convicta que esses méritos são dos profissionais de educação e não do sistema. No caso específico da Vitória, temos a felicidade de termos uma família que abraça a causa e professores que amam a profissão.”

“A forma do ensino visando à teoria e à prática levada a junto de diversos alunos com deficiências.”

“A Vitória foi um presente para a escola e para todos nós. Permitiu-nos sonhar que é possível, que podemos mais. Isso é gratificante para o educador que vive uma crise de autoestima sem precedentes.”

- 5 Como você avalia a participação da família no processo de inclusão de crianças com deficiência?

“A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva por parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de um apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deverá ser aprimorado por meio da provisão de informação necessária, em linguagem clara e simples, satisfazer suas necessidades de informação e de capacitação no atendimento aos filhos. É uma tarefa de singular importância, em contextos culturais, com escassa tradição de escolarização.”

“É de fundamental importância a grande aceitação da família na inclusão, mas, infelizmente, sabemos que ainda há grande resistência por parte de algumas nesse processo de inclusão.”

“Um dos aspectos mais importantes no processo de inclusão é o envolvimento e participação da família. Quando há reconhecimento que a criança precisa de cuidados especiais, tudo fica mais fácil. Se a família se cala ou se ausenta, a escola não dá conta da situação.”

“A participação é fundamental e de grande valia, pois a criança se sente amparada e protegida, sabendo que a família está sempre junto, participando com ela da comunidade escolar.”

“Fundamental.”

“A família é importante, pois as atividades desenvolvidas na escola, com o auxílio da família nas tarefas diárias das crianças, fazem uma grande diferença no resultado final.”

“Os pilares da sociedade têm sido rediscutidos no decorrer da história. Esse debate tem que continuar a existir para que cada um tenha a clareza das suas atribuições no processo de inclusão. Sem a família, não existe inclusão. A afetividade é uma das principais ferramentas no processo de inclusão.”

“Eu acho que a escola há dentro tem que focar, dar mais oportunidades, trabalhar em parceria junto com a equipe pedagógica, só assim terá mais chances e oportunidades para viver o cotidiano escolar dos seus filhos.”

“No presente a que me referi na resposta anterior, incluo a família da Vitória. Ela nos ensinou que nossos problemas são pequenos demais para valorizarmos tanto. Realmente, a família tem um papel imprescindível no processo de escolarização.”

“A participação da família é fundamental, fornecendo a estrutura necessária para o deficiente, isso inclui amor, cuidado, dedicação etc. Inclui também muita informação para saber dos seus direitos e deveres, daí, então, procurar inserir a criança na escola, na sociedade etc.”