

JONACI PEREIRA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO INCLUSIVO –
ANÁLISE DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA ADAPTADA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2006

JONACI PEREIRA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO INCLUSIVO –
ANÁLISE DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA ADAPTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Dra. Helena Faria de Barros.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2006**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO INCLUSIVO –
ANÁLISE DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA ADAPTADA**

JONACI PEREIRA DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Helena Faria de Barros (orientadora)

Prof. Dr. José Milton de Lima – UNESP/PP

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento - UCDB

DEDICATÓRIA

À minha filha, Letícia, presente de Deus que ilumina a minha vida.

Às pessoas com deficiência e seus familiares que, apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, têm lutado por seus direitos e realizado conquistas expressivas.

Aos professores que acreditam na inclusão e não medem esforços na construção deste conhecimento, favorecendo a democracia e diminuindo a discriminação.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste trabalho e desta conquista não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram com a concretização deste sonho.

A Deus a quem devo a vida e a oportunidade de construir a minha história.

À minha filha, Letícia, pela compreensão nos momentos que estive ausente e pelo apoio em todos os instantes, os quais foram fundamentais para que eu realizasse o curso com tranquilidade e afinco.

Aos meus pais, Jonas e Iracy, pelo amor desde o planejamento de minha chegada, pelos primeiros ensinamentos, pelas orações, pela torcida e principalmente por dedicarem grande parte de suas vidas investindo em meu futuro o que os torna também responsáveis por esta conquista.

A Edmundo, por incentivar e financiar este sonho.

À minha madrinha, Irene, pela acolhida que estendo a Lúcia e a Assis.

À minha sogra, Ébe, pelas vezes que cuidou de minha filha quando estive ausente, lhe dando a atenção e o carinho que precisava.

À Gilvan, grande inspiradora deste projeto, a quem devo as primeiras orientações.

Aos amigos do mestrado que fizeram dos momentos de dedicação aos estudos um imenso prazer, mas em especial às amigas Kelly, Célia e Rosalva que me ofereceram muito apoio quando precisei.

Às minhas orientadoras: Dr^a. Dáugima, pelo carinho, pelo sorriso doce e por acreditar em minha capacidade e Dr^a. Helena por sua sabedoria, pela lição de vida e por dividir comigo essa grande tarefa de realizar uma pesquisa séria e com credibilidade.

A todos os professores do mestrado, mas em especial ao professor Ivan por quem tenho grande admiração e tenho me espelhado no cumprimento de minha profissão.

À banca convidada pela importante contribuição.

Aos colaboradores desta pesquisa, enfim quantas pessoas a agradecer, quantas pessoas fizeram parte deste momento tão especial da minha vida. Obrigada a todos, mesmo os que aqui não foram mencionados. Estes momentos jamais serão esquecidos e as pessoas que fizeram parte deles também não.

*Confia no SENHOR e faze o bem; habita
na terra e alimenta-te da verdade.
Agrada-te do SENHOR, e ele satisfará os
desejos do teu coração. (SALMO 37: 3-4)*

SOUZA, Jonaci Pereira de. *A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada*. Campo Grande, 2006. 133p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente”, envolve três temas que estão interligados: A inclusão escolar, movimento mundial que busca efetivar o direito à educação para todos, enfatizando a escolaridade dos alunos com deficiência na rede regular de ensino; a Educação Física, disciplina que introduz o aluno na cultura corporal de movimento favorecendo o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, fundamentais na inclusão dos alunos com deficiência; e a formação, necessária aos professores que atuam nas salas inclusivas para que ofereçam atendimento de qualidade. O objetivo desta pesquisa foi analisar um curso de capacitação oferecido aos profissionais da Educação Física pelo MEC/SEESP verificando seu impacto na prática dos professores. Este curso, organizado em duas etapas, formação de multiplicadores e repasse, teve o intuito de preparar professores de Educação Física para atuar no contexto inclusivo e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. Trata-se de uma abordagem qualitativa em que foram realizados: análise dos materiais disponibilizados durante o curso, entrevistas e observação das aulas de duas professoras participantes da etapa de formação, que posteriormente realizaram o repasse e duas professoras que frequentaram a etapa de multiplicação do curso. A análise dos dados indicou a diferença entre a compreensão das professoras participantes da etapa de formação e das participantes da etapa de multiplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Educação Física; Formação de Professores.

SOUZA, Jonaci Pereira de. The Physical Education in the inclusive context: analysis of the course of qualification of multiplying professors in Adapted Physical Education. Campo Grande, 2006. 133p. Dissertation (Master's) Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This research, tied with the research line “Practical Pedagogical and its relations with the teaching formation”, involves three linked subjects: The pertaining to school inclusion, world-wide movement that searches to accomplish the right to education for all, emphasizing the schooling of the pupils with deficiency in the regular net of education; the Physical Education, subject that introduces the pupil in the movement's body culture promoting its motor, cognitional, affective and social development, important in the inclusion of the pupils with deficiency; and the formation, necessary to the teachers who act in the inclusive rooms so that they can offer quality attendance. The objective of this research was to analyze a course of qualification offered by MEC/SEESP to the professionals of the Physical Education verifying its impact in the teachers practical class. This course is divided in two stages; first, formation of multipliers and second, the repass, it had intention of preparing the Physical Education's teachers to act in the inclusive context and help in the inclusion of the pupils with deficiency in its classess. It concerns a qualitative boarding where they had been carried through: analysis of the materials available during the course, interviews and classess' comment of two participant teachers of the formation stage. These, later, had carried through the repass to two teachers who had frequented the multiplication stage of the course. The data analysis indicated the difference between the understanding of the participant teachers of the formation stage and the participants of the multiplication stage.

KEY WORDS: Pertaining to school inclusion; Physical education; Formation of Teachers

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores selecionados para a entrevista em Dourados.....	111
Quadro 2 - Professoras de Dourados selecionadas para etapa de observação.....	112
Quadro 3 - Aspectos positivos da etapa de formação no olhar dos participantes.....	151
Quadro 4 - Aspectos falhos da etapa de formação no olhar dos participantes.....	152
Quadro 5 - Aspectos positivos apontados pelos multiplicadores em Dourados.....	161
Quadro 6 - Respostas dos professores sobre conhecimentos anteriores ao curso de capacitação.....	164
Quadro 7 - Respostas dos professores sobre os aspectos evidenciados durante o curso...169	
Quadro 8 - Respostas dos professores sobre as barreiras para a implantação do processo de inclusão.....	184
Quadro 9 - Respostas dos professores sobre as atitudes do professor que favorecem a inclusão.....	187
Quadro 10 - Observação das atitudes dos professores que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência.....	204
Quadro 11 - Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P1 que identificam a sua inclusão.....	207
Quadro 12 - Observação das atitudes dos demais alunos das turmas da professora P1 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência.....	207

Quadro 13 - Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P3 que identificam a sua inclusão.....	209
Quadro 14 - Observação das atitudes dos demais alunos da turma da professora P3 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência.....	210
Quadro 15 - Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P4 que identificam a sua inclusão.....	212
Quadro 16 - Observação das atitudes dos demais alunos das turmas da professora P4 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência.....	212
Quadro 17 - Coordenadoras entrevistadas.....	214
Quadro 18 - Mudanças que ocorreram na escola segundo informações da coordenação..	215

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Modelo de quadro de Observação das aulas.....	240
Anexo 2 - Roteiro de entrevistas com as professora.....	241
Anexo 3 - Roteiro de entrevistas com as coordenadoras.....	243
Anexo 4 - Roteiro de entrevista com o professor coordenador da secretaria de educação do MS (PC).....	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: UMA DIMENSÃO HISTÓRICO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	22
1.1 A Educação Física e o tratamento oferecido, na antiguidade, às pessoas com deficiência.....	23
1.2 Idade Média.....	24
1.3 A Educação Física promotora da ordem social e o atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência.....	26
1.4 O acesso da Educação Física e das pessoas com deficiência à educação.....	27
1.5 A Educação Física Européia no Brasil e o atendimento às pessoas com Deficiência..	33
1.6 A Educação Física no período de ascensão Militarista e a manutenção do atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência.....	38
1.7 Novo olhar para a educação física e para as pessoas com deficiência.....	40
1.8 A Ginástica perde espaço para os Desportos e permanece a fase de integração.....	44
1.9 Insatisfação com os resultados faz crescer debates e produções científicas e as pessoas com deficiência ganham novos aliados.....	48
CAPÍTULO 2: A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO INCLUSIVO.....	60
2.1 Evolução conceitual da atividade física para pessoas com deficiência.....	60
2.2 Educação Inclusiva.....	68
2.3 A importância da Educação Física no contexto inclusivo.....	74

2.4 A prática da Educação Física voltada para proposta inclusiva.....	82
2.5 Casos de Deficiência que exigem maior atenção e cuidado do Professor de Educação Física.....	91
2.6 Formação necessária ao Professor de Educação Física para atuar no contexto inclusivo.....	95
2.6.1 Formação reflexiva do professor.....	102
CAPÍTULO 3: O CAMINHO DA PESQUISA.....	107
3.1 Estratégias de ação para coleta de dados.....	109
3.2 A escolha dos professores a serem observados e entrevistados.....	110
3.3 A construção do instrumento de observação das aulas e roteiros das entrevistas.....	113
3.4 Buscando mais informações.....	117
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.....	120
4.1 Objetivo e etapas do curso.....	121
4.2 Critério de seleção dos participantes em cada etapa do curso.....	125
4.3 Dinâmica do Curso	126
4.3.1 Etapa de formação dos multiplicadores realizada em Brasília – DF.....	126
4.3.1.1 Apresentação dos módulos.....	127
4.3.1.2 Análise do material disponibilizado aos participantes da etapa de formação de multiplicadores.....	146
4.3.1.3 Um olhar sobre a etapa de formação de professores multiplicadores realizada em Brasília na ótica dos participantes.....	150
4.3.2 Etapa de multiplicação realizada em Campo Grande – MS.....	156
4.3.3 Etapa de multiplicação realizada em Dourados – MS.....	158
4.3.3.1 Um olhar sobre a Etapa de multiplicação realizada em Dourados na ótica dos participantes.....	160
CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES.....	163
5.1 Dados obtidos com entrevista das professoras	164

5.1.1	Concepção das professoras sobre a inclusão antes da realização do curso.....	164
5.1.2	Aspectos mais evidenciados durante o curso no olhar dos participantes.....	168
5.1.3	Mudanças ocorridas após a realização do curso na visão dos participantes.....	174
5.1.3.1	Mudanças na prática.....	174
5.1.3.2	Mudanças sobre a concepção de inclusão.....	179
5.2	Dados obtidos pela observação.....	196
5.2.1	Características aparentes dos alunos observados.....	196
5.2.2	Utilização de atitudes que indicam a inclusão dos alunos com deficiência.....	203
5.3	Dados obtidos com as entrevistas das coordenadoras sobre as mudanças que ocorreram na escola.....	214
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática – no campo da educação – de um movimento mundial, denominado “inclusão social”, que é proposto como um processo bilateral no qual, pessoas excluídas pela sociedade e a própria sociedade devem buscar, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos com respeito à diversidade humana.

Nesse sentido, a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como algo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático, e a educação inclusiva se configura como parte integrante e essencial desse processo.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, pode ser considerada como um marco mundial desse movimento que conclamou os países a assegurarem o direito à educação de qualidade para todos.

Na esteira dessa Conferência, aconteceu em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que reafirmou o direito de todos à educação, independente de diferenças, enfatizando que a educação de pessoas com deficiência é obrigação do sistema educativo.

Além disso, foi aprovada, nessa conferência, a Declaração de Salamanca, cujos princípios norteadores são: o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem e o reconhecimento da importância de “escolas para todos”, ou seja, de escolas que acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências, bem dotadas; crianças que vivem nas ruas, que trabalham; crianças de populações nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Faz parte da Declaração, ainda, o compromisso com a formação de professores. Todas essas condições e exigências levantam uma série de desafios aos sistemas de ensino.

O Brasil, além de adotar a proposta da Declaração de Salamanca, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com deficiência, possui ainda vários outros dispositivos legais que reafirmam os direitos dessas pessoas, como:

- A Constituição Brasileira de 1988, que garante aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”;
- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96) que em seu Artigo 4º estabelece que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”;
- As Diretrizes Nacionais da Educação Especial, em seu Artigo 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para

o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Estes direitos, também, são reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Decenal de Educação para Todos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Política de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (1994), apresentando a todos nós a tarefa de perseguir e realizar essa inclusão.

Entretanto, não há como construir uma escola para todos, apenas baseada em normatizações, há que desenvolver todo um trabalho de mudanças de valores, de atitudes, de posturas e de práticas pedagógicas, que considere as necessidades individuais dos alunos, que respeite o seu ritmo e nível de aprendizagem, que reconheça que a sala de aula é composta pela diversidade e que esta diversidade deve ser o foco do planejamento escolar.

Neste sentido, a inclusão vai muito além de simplesmente propiciar o acesso da pessoa com deficiência à educação no ensino regular, mas deve provocar a reorganização estrutural do sistema educacional que foi solidificada com princípios elitistas e discriminatórios.

Esta reorganização requer, entre outras ações, a formação dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva. Entre estes profissionais, se encontra o professor de Educação Física. Este docente que integra o quadro de todas as instituições escolares, também requer uma formação que o faça refletir sobre a nova concepção de ensino para que entenda e aja de acordo com seus princípios: atendendo as necessidades diversificadas de todos os alunos, respeitando os limites de cada um e, ao mesmo tempo, estimulando a participação de todos os alunos nas aulas, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, com responsabilidade e consciência.

Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) sistematizou e desenvolveu um curso de capacitação para os professores de Educação Física da rede estadual de ensino fundamental com objetivo de qualificar profissionais para atuarem e favorecerem a inclusão dos alunos com deficiência, matriculados no ensino fundamental regular e nas aulas de Educação Física.

Este curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada foi organizado em duas etapas, sendo a primeira realizada em Brasília com intuito de formar professores multiplicadores e aplicadores da política de inclusão. Na segunda etapa, esses professores deveriam atuar no repasse das informações recebidas aos professores de Educação Física de seus estados, com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos órgãos locais de educação especial.

A presente pesquisa propõe analisar este curso de qualificação dos profissionais da Educação Física, sistematizado pelo MEC/SEESP em âmbito federal com desdobramento na rede estadual do município de Dourados, procurando verificar se todas as ações, recomendações e objetivos inicialmente previstos pelos organizadores foram realizados e qual o impacto dessa formação continuada na prática desses docentes de Educação Física.

Ao final desta investigação, pretendo encontrar resposta à seguinte questão: O curso de capacitação sistematizado pelo MEC/SEESP favoreceu a conscientização e uma atuação condizente com os princípios da inclusão?

Outras questões permeiam este tema, tais como: Qual a concepção dos professores de Educação Física participantes do curso analisado em relação à inclusão? Os profissionais de Educação Física acreditam na contribuição dos programas de qualificação

oferecidos para o desempenho desta tarefa? O profissional de Educação Física e a escola estão comprometidos com esta política? Como está sendo feita a aplicação da política de inclusão na escola? Há adequação de ambiente na escola como rampas e banheiros para receber o aluno com deficiência? A escola oferece espaço e material adequado para a aplicação das aulas?

Com o intuito de buscar respostas para estas questões e cumprir com os objetivos aqui propostos, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos:

O primeiro capítulo consiste em um levantamento histórico sobre o processo de inclusão, concomitantemente, com a evolução da proposta curricular da Educação Física e dos serviços prestados às pessoas com deficiência associados aos momentos históricos marcantes para as mesmas;

O segundo capítulo aborda os termos e as definições utilizadas para caracterizar a participação de pessoas com deficiência em atividades físicas, o novo enfoque e desafio frente à inclusão, bem como a necessidade de formação específica e continuada dos profissionais da Educação Física que atuam em salas inclusivas;

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, critério de escolha e apresentação dos sujeitos da pesquisa e levantamento dos elementos para coleta de dados;

O quarto capítulo apresenta o curso de capacitação subsidiado pelo MEC/SEESP aos professores de Educação Física e analisa a sua eficácia sob a percepção dos professores participantes;

O quinto capítulo proporciona discussão e análise dos dados obtidos por meio de entrevistas e observação das aulas, entrelaçados ao suporte teórico que subsidiou esta análise e por fim apresenta as considerações finais a respeito do problema investigado.

Propus-me a investigar este tema por considerá-lo de suma importância, tanto no aspecto individual quanto social, o que o torna alvo de atenção e preocupação por parte dos diferentes profissionais que trabalham no campo da educação, uma vez que interfere diretamente em sua rotina diária, e para o qual devem estar devidamente preparados, pois sua contribuição é essencial para o desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos em um contexto inclusivo.

Lutar por uma educação inclusiva é lutar por uma educação de qualidade e mais do que isso: é lutar por uma transformação social, em que se derrube pré-conceitos, que se rompa com os modelos pré-estabelecidos, construindo, assim, uma nova sociedade. Favorecer uma formação condizente com esta perspectiva significa caminhar rumo à efetivação desta educação e é neste sentido que pretendo investigar este curso de capacitação.

1 UMA DIMENSÃO HISTÓRICO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Incluir é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história. (PADILHA, 2004, p. 117)

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e, desse modo, nas aulas de Educação Física é uma proposta recente na história da educação que, por um período muito longo, foi marcada pela segregação e pela exclusão.

Para entender a natureza e a evolução desse movimento inclusivo emergente na sociedade atual, faremos uma retomada histórico-cultural das relações de poder entre os homens e analisaremos como essas relações influenciaram o sistema educacional, os conhecimentos vinculados pela educação física e os cuidados direcionados às pessoas com deficiência.

Em cada item apresentaremos:

1º - Um breve relato sobre o momento histórico/político vigente e as relações de poder que se mantinham entre as classes sociais, priorizando os momentos de maior importância para a Educação Física e para as pessoas com deficiência;

2º - A concepção que vigorava a respeito da Educação Física nesse momento histórico; e

3º - A concepção que vigorava a respeito das pessoas com deficiência, procurando dessa forma situar o leitor na construção do conhecimento vinculado historicamente por essas duas vertentes até o momento em que os caminhos percorridos por ambas se encontram.

1.1 A Educação Física e o tratamento oferecido, na Antigüidade, às pessoas com deficiência

A economia na Grécia antiga e em Roma fundamentava-se no comércio agrícola, pecuário e no artesanato; e a sociedade caracterizava-se pela existência de duas classes sociais: a nobreza, detentora do poder social, político e econômico; e a população, que dependia economicamente dos nobres, para os quais trabalhava em suas propriedades e cujas riquezas produzia. Os trabalhadores eram considerados subumanos e viviam das sobras dispensadas pela nobreza. (ARANHA, 2000)

Para o povo grego, a ginástica, nome que segundo Ramos (*apud* Gonçalves, Pinho e Teuber, 2002, p.9) se originou na Grécia, tinha importância fundamental, visto que “visava ao aperfeiçoamento físico, à beleza e à harmonia de formas, por meio de exercícios e de jogos praticados nos ginásios”, o que os levou a criar os Jogos Olímpicos para homenagear os deuses. O culto à beleza era tão grande que os atletas competiam nus e não se sentiam envergonhados, tal sua perfeição.

Nas competições podiam participar apenas os cidadãos gregos do sexo masculino, sendo proibidas as mulheres e os escravos. Devido ao culto extremado à beleza e à perfeição, podemos considerar que as pessoas com algum tipo de deficiência, também, eram excluídas dos jogos e discriminadas pela sociedade grega.

Já os romanos viam os exercícios físicos como meio de preparação para a guerra, sem nenhuma finalidade estética ou moral. Promoviam jogos de combates de gladiadores, que além de brutais e sangrentos, distraíam a plebe de suas condições desumanas de sobrevivência, na famosa política de “pão e circo”.

Havia várias classes de gladiadores, mas elas se constituíam principalmente de escravos, prisioneiros e criminosos que eram obrigados a lutar e dos arrojados jovens que buscavam a glória e dinheiro nestas exposições, em que se demonstravam a destreza e o vigor físico. (MARINHO, 1980)

Nesse contexto, pessoas diferentes, com deficiência de qualquer ordem, eram abandonadas, rejeitadas pelas comunidades ou exterminadas, o que não representava um problema de natureza ética ou moral, visto que se acreditava serem pessoas amaldiçoadas pelos deuses. Em alguns casos, pessoas com deficiência mental eram utilizadas como “bobos da corte” servindo de divertimento aos senhores e a seus convidados. (ARANHA, 2000)

1.2 Idade Média

Na Idade Média houve a intensificação do sistema feudal que exigia homens fortes e produtivos capazes de viver do fruto do seu trabalho e, ao mesmo tempo, manter cada vez mais poderosos os donos das propriedades. O poder maior, neste momento, era constituído principalmente pelo clero que o conquistou através de ameaças de excomungar a população que por falta de conhecimento e por medo acabava se submetendo as exigências do mesmo.

A atividade física que predominava no período medieval era composta por torneios entre cavaleiros e cavalarias, em que utilizavam lanças e espadas, o que tornava os duelos muito violentos, objetivando preparar os soldados para guerra, selecionando os fisicamente mais fortes e aptos.

Tomavam parte nos torneios não só a nobreza, mas também profissionais denominados trapaceiros, mantidos pelos senhores feudais, que lançavam mão de todos os meios ilícitos para alcançar a vitória. (MARINHO, 1980)

Ora por falta de conhecimento, ora por imposições dos detentores do poder, as pessoas com deficiência eram maltratadas, abandonadas, perseguidas e foram, até mesmo, queimadas na fogueira da Inquisição por se acreditar serem pessoas portadoras de doenças transmissíveis ou endemoniadas.

Com a assunção das idéias cristãs, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas, não mais podiam ser exterminadas, visto que também eram criaturas de Deus, passando a depender da caridade humana. Alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como na Antigüidade. (ARANHA, 2000)

De acordo com Mazzotta (2003, p. 16), “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado”.

Mazzotta enfatiza que, até o século XVIII, não havia conhecimento científico produzido sobre a questão da deficiência, ocasionando a falta de cuidados para com as pessoas com deficiência, peculiar a este período.

1.3 A Educação Física promotora da ordem social e o atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência

Com a consolidação do estado burguês surge uma nova classe social: formada pela burguesia e pelo operariado, rompendo, dessa forma, com as relações feudais, com a hegemonia religiosa e criando uma nova forma de produção: o capitalismo, marcado pela exploração do trabalho humano e pela desigualdade social.

A burguesia, procurando manter sua hegemonia, busca respaldo na abordagem positivista de ciência que segundo Soares (2001, p. 8 e 9) produz “um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, ‘desigualdades naturais’, determinando diferentes cargos na nova ordem social estabelecida”.

Passou-se a afirmar que as desigualdades eram fruto da própria natureza e que dependiam de causas biológicas, entendendo, desse modo, as diferenças de capacidades, como diferenças hereditárias, genéticas, transmitidas de geração a geração, o que passou a justificar, também, o domínio de uma raça sobre a outra.

De acordo com Soares (2001) essas teorias se tornam instrumentos de poder da burguesia, uma vez que, justificam a superioridade de uns sobre os outros como sendo natural, explicando, dessa forma, as desigualdades sociais.

Neste momento, o corpo passa a ser visto como uma mercadoria que deve ser devidamente cuidada para ser útil ao capitalismo, o que faz com que a medicina assuma lugar de destaque nessa sociedade, pois ao proporcionar a saúde do corpo biológico mantém a saúde do corpo social que produz e reproduz o capital.

A Educação Física, que utiliza os conhecimentos produzidos pela ciência positivista, também se torna fundamental para a manutenção da ordem burguesa ajudando na constituição de um homem a-histórico que através de gestos automatizados e disciplinados mantém a classe operária alienada e produtiva, além de manter os corpos saudáveis.

Com o avanço do conhecimento produzido na área da medicina, passou-se a compreender a deficiência como produto de causas naturais, sendo necessário atendimento médico às pessoas que a possuíam.

Apesar do lado positivo que consistia em prestar atendimento e cuidados às pessoas com deficiência, com a intervenção da medicina essas pessoas passaram a ser consideradas doentes que necessitavam de tratamento, de cuidado de outras pessoas, dando origem a um estigma de incapacidade que persiste até os dias atuais. (SASSAKI, 2003)

No primeiro momento, as pessoas com deficiência foram mantidas em instituições como asilos e conventos passando, em seguida, também, a ocupar hospitais psiquiátricos, que consistiam em locais de confinamento, em que eram mantidas distante de seus familiares, o que não propiciava o seu desenvolvimento, visto que não recebiam tratamento adequado e eram afastadas do convívio social.

1.4 O acesso da Educação Física e das pessoas com deficiência à educação

A industrialização ocorrida inicialmente na Inglaterra e França e por volta da metade do século XIX na Alemanha foi acompanhada de uma “matança de inocentes” (ROSEN, 1979, p. 87, apud SOARES, 2001, p. 24) vítimas de fatores diversos como a fome, a miséria e a degeneração física provinda de horas de trabalho sem repouso, entre

outros. As conseqüências variavam desde diminuição da estatura, até a mortalidade infantil e epidemias que passaram a afetar, além da classe operária, a classe burguesa.

Tornou-se urgente modificar essa situação visto que, além do prejuízo que os corpos doentes podiam gerar ao sistema capitalista, os operários começaram a se organizar em sindicatos e a exigir seus direitos de trabalhadores.

Os corpos saudáveis - uma exigência do capital, por possibilitar a produtividade do trabalho e a eficácia do exército - deveriam ser retomados. Porém, sem atribuir a culpa às condições sociais em que vivia a prole, mas a causas biológicas, naturais e morais. (SOARES, 2001)

Dessa forma, as concepções higienistas irão intervir na sociedade impondo hábitos, costumes, crenças e valores que são conquistados, não apenas com a intervenção médica, mas impondo à família uma educação física (cuidados corporais e higiênicos), moral, intelectual e sexual. (ibid.) Essa intervenção ocorre em duas instituições educativas: a família e a escola. (CAMBI, 1999)

Na família, a mulher é eleita principal agente desse processo de domesticação e civilização da classe operária. A mulher passa a ser responsável por transmitir conhecimentos sobre as práticas higienistas e valores para manutenção da saúde e harmonia da família, afastando-a do mundo dos vícios e garantindo os cuidados, principalmente, com as crianças, enquadrando-a, dessa forma, na função de mãe, esposa e dona-de-casa.

A extensão da escolarização também se torna extremamente importante, visto que a instrução básica era necessária para a classe operária saber manejar os novos maquinários das indústrias e para garantir a “formação das jovens gerações segundo um

modelo socialmente aprovado e definido” (CAMBI, 1999 p. 204), mas sem, todavia, ir além do necessário para se tornar mais produtiva.

A instrução deveria ser oferecida de acordo com as aptidões naturais dos indivíduos favorecendo a manutenção da ordem social. De acordo com Soares (2001, p. 35):

Para o pensamento liberal clássico, os homens não são iguais em seus “talentos” e “capacidades individuais”, logo, não o poderão ser em relação às riquezas materiais, porque estas nada mais são do que a recompensa de seus talentos... sua posição na sociedade será determinada pela sua condição individual /natural.

Esse pensamento vinha ao encontro dos interesses da burguesia revolucionária que apregoava uma sociedade igualitária, com direito à liberdade de comércio, de trabalho, de crença e de idéias, em contestação ao antigo regime. Porém, longe de se caracterizar em uma igualdade de fato, mas no sentido que a cada um é dado o merecido segundo o seu talento natural, justificando desse modo, os cargos ocupados, a diferença salarial, entre outros.

A burguesia almejava uma educação utilitária, prática, atrelada às necessidades da indústria e do comércio, uma educação que correspondesse às necessidades da sociedade, que fosse útil para a vida. (ibid., p. 38)

Os políticos revolucionários franceses como Condorcet e Leppelletier pregavam a construção de um sistema de ensino público, gratuito, laico e obrigatório, que propiciasse uma igualdade de oportunidades.

A proposta pedagógica liberal acaba se mantendo apenas no discurso, não se concretizando da forma como foi idealizada. Porém algumas propostas abriram espaço

para o exercício físico como parte do currículo escolar no final do século XVIII, como apresenta Soares (2001):

Leppelletier abre espaço para o exercício físico em sua proposta pedagógica afirmando que o objetivo da educação nacional será fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica.

Grandes pedagogos da Modernidade, Locke e Rousseau, abordaram a importância dos exercícios físicos na educação do homem, sendo que o primeiro ressalta a importância de incluir o cuidado com o corpo nessa nova noção de educação e Rousseau (1990), afirma que se há o desejo de cultivar a inteligência da criança, é necessário cultivar as forças que a regulam. Assim, o exercício contínuo do corpo tornará a criança forte e saudável, e, por consequência ela será inteligente e cheia de razão.

Basedow, pedagogo alemão, pautado nas idéias de Rousseau, foi o primeiro a incluir a ginástica no currículo escolar, juntamente com as matérias chamadas teóricas ou intelectuais, sendo que, de acordo com Accioly (1950, p. 6, apud SOARES, 2001, p. 43) as atividades foram distribuídas por ele da seguinte forma: “cinco horas por dia para estudo, três horas para a recreação, que compreendia a prática de esgrima, da equitação, da dança e da música, e duas horas para os trabalhos manuais”.

De acordo com Soares, Basedow desejava uma escola para todos, mas não a mesma escola para todos. Afirmava que as atividades físicas deveriam ser incluídas no currículo das classes populares, por acreditar que as crianças plebéias não necessitavam de muita instrução, mas deveriam aprender o trabalho manual. Ele demonstrou, assim, uma nítida seleção de classes.

Essa idéia também era compartilhada por J. H. Pestalozzi, pedagogo suíço, que acreditava que a ordem social havia sido criada por Deus e que deveria haver uma

educação diferente para cada classe social. Considerava importante incluir a ginástica e a música no currículo para educar os sentidos das crianças, atribuindo principalmente à ginástica a importância para o desenvolvimento do corpo e o proveito moral.

Podemos perceber que os exercícios físicos, influenciados pelo positivismo e pelo liberalismo, passam a ser entendidos como “receita” e “remédio”, considerando-se que, por meio deles, e “sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Ghiraldelli Jr. (1991, p.17) diz que:

A perspectiva da Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. A idéia central é a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dominantes, entre todas as outras classes sociais. (...) é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo”.

Dessa forma, a Educação Física Higienista serve aos propósitos da burguesia, adotando para si os conhecimentos científicos produzidos pelo positivismo, e aos do pensamento liberal, se enquadrando no currículo escolar das classes menos favorecidas, propiciando a força física e a saúde que elas necessitavam para desempenhar bem suas funções, mantendo hábitos saudáveis e disciplina.

Apesar do avanço da medicina e dos conhecimentos relativos à deficiência, o paradigma de institucionalização permaneceu único por mais de 500 anos, mantendo as pessoas com deficiência em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais que “pautavam seu trabalho numa filosofia assistencialista, filantrópica e segregacionista”.

(CARMO, 1991) Segundo Sasaki (2003, p. 112) “algumas crianças passaram a vida inteira dentro dessas instituições”.

As instituições, inicialmente, foram organizadas por pessoas que representavam os interesses das pessoas com deficiência, procurando sensibilizar a sociedade e impulsionar atendimento aos mesmos, “abrindo espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas”. (MAZZOTTA, 2003, p. 17)

Segundo Mazzotta (2003, p. 17):

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

Começaram a despontar, na sociedade, líderes preocupados em impulsionar o atendimento às pessoas com deficiência, organizando e propondo métodos que possibilitassem tal atendimento em instituições especializadas por tipo de deficiência.

Em 1770 foi fundada a primeira instituição especializada para a educação de “Surdos-mudos”; no ano de 1784 foi fundado por Valentin Haüy, em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos que já utilizava a letra em relevo para o ensino de cegos; no século XIX foi fundada em Munique, Alemanha, uma instituição encarregada de educar as pessoas com deficiência física, bem como teve início o atendimento educacional às pessoas com deficiência mental. (MAZZOTTA, 2003)

Eram utilizadas diferentes expressões para indicar o atendimento educacional ao deficiente até o final do século XIX e algumas são utilizadas até hoje, como:

“Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”. (MAZZOTTA, 2003)

As instituições representavam, de certa forma, um alívio para a consciência da sociedade que oferecia atendimento especializado às pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, as mantinham isoladas sem ter que desfrutar do seu convívio e nem que se preocupar em alterar o seu dia-a-dia em função dos mesmos.

1.5 A Educação Física Européia no Brasil e o atendimento às pessoas com Deficiência

A partir do ano de 1800, a Educação Física passou a ser vista como uma prática necessária para a manutenção não só da força, imprescindível para realização do trabalho e essencial aos componentes do quadro do exército; mas também da disciplina e do adestramento, que submetem os trabalhadores passivamente às exigências do capital; e, ainda da moral, que pressupõe uma vida mais saudável; e da correção postural, prejudicada pelo trabalho nas indústrias; tudo isso ancorado nos conhecimentos produzidos pela biologia, fisiologia e anatomia.

Em quatro países da Europa foram criados progressivamente Métodos Ginásticos respaldados pelo discurso Higienista. Essas escolas ginásticas apresentavam finalidades semelhantes – apesar de preservarem algumas particularidades de seus países de origem – que motivaram a implantação da Educação Física em âmbito escolar.

De acordo com Soares (2001, p. 52), as finalidades são as seguintes:

Regenerar a raça (devido ao grande número de mortos e doentes); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada

mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos).

A partir do surgimento das escolas de ginástica na Europa em suas múltiplas facetas: Escola Alemã, Escola Sueca, Escola Francesa e Escola Inglesa, também foi oficialmente implantada no Brasil a Ginástica Francesa a partir do decreto n. 14.784 em 12 de abril de 1921, influenciada por missões militares francesas que vieram ao país. (SOARES, 2001)

Segundo Cantarino Filho (1982, p. 95, apud SOARES, 2001, p. 67 e 68), anos mais tarde foi determinado, em anteprojeto de Lei elaborado por civis e militares, que a “Educação Física fosse praticada por todos os residentes no Brasil e com obrigatoriedade em todos os estabelecimentos de ensino”. Este anteprojeto foi rebatido e criticado pela ABE (Associação Brasileira de Educação), que considerava o governo incapaz de resolver seus problemas educativos tornando obrigatória a prática de um método elaborado em outro país.

O primeiro momento da implantação da Educação Física no Brasil, que vai de 1850 a 1930, classificado de Educação Física Higienista, possui praticamente as mesmas características dos países Europeus e priorizava principalmente a questão da saúde biológica, em seu viés positivista, e capaz de propiciar a redenção humana induzida pelo pensamento liberal.

Segundo Tubino (1996, p.19), no Brasil-Colônia, a prática de atividades físicas foi resultante “das próprias condições de sobrevivência, com caráter eminentemente utilitário, sem chegar à escola, permanecendo nos hábitos dos colonizadores e índios [...]”. Afirma ainda que, no Brasil-Império, sempre na perspectiva de ensino, essa prática foi “alvo de inúmeras tentativas através de atos legais e projetos por influência do que acontecia principalmente na Europa, notadamente na França, Suécia e Alemanha.”

Tubino (1996) enfatiza que durante o período colonial prevaleciam atividades inerentes às necessidades de sobrevivência dos índios como a caça, a pesca, corrida a pé, a natação, a canoagem e a equitação, utilizando a força física para a manutenção da própria existência, imposta pela seleção natural em que sobreviviam os mais fortes e mais destros.

Já o Brasil-Império vivia um momento de extrema dicotomia de classes, de um lado a constituída pela população branca, os senhores e seus familiares proprietários das terras e detentor do capital, que deviam ser cuidados para manter a raça pura e saudável e do outro a classe da população negra escrava, que deveria obter o mínimo necessário para viver e aceitar as imposições dos seus senhores.

Neste sentido, por volta da segunda década do século XIX, os higienistas pensam uma educação para as elites, denominada eugenia, que associa a Educação Física à educação sexual, contribuindo para o crescimento da raça pura, levando a própria população a se tornar vigilante e cada vez mais racista e preconceituosa. Essa preocupação se ampliou com a vinda da família imperial para o Brasil.

A escola se fazia necessária para a inculcação de valores de urbanidade, de superioridade racial e masculina e de preparação de futuros governantes, entre outros fins e se vale da Educação Física para esse fim e também, como meio recreativo de descanso depois de horas de trabalhos intelectuais, os únicos considerados realmente dignos.

Desse modo “a Educação Física é valorizada pelas elites dirigentes” e associa a seus conteúdos questões de saúde em geral, de moral ou de educação, divulgando aquilo que Soares (2001, p. 74) chama de “pedagogia da boa higiene”, visto que dita “normas de vida, referindo-se à conduta de mulheres e homens, cuidados com os recém-nascidos, ao asseio, aos banhos, aos exercícios físicos, chegando até à vestimenta e aos hábitos alimentares”.

Em 1850 é proibido o tráfico de escravos para o Brasil, sendo necessário encontrar uma outra mão-de-obra que suprisse a necessidade do capitalismo que progressivamente constitui a nova realidade brasileira. A modernização das lavouras de café gera maiores investimentos nas cidades, favorecendo a ampliação dos centros urbanos, com a instalação de fábricas, indústrias, bancos, belas casas, entre outras.

Tudo isso exigia um trabalhador livre, especializado, assalariado, capaz de lidar com as novas máquinas e tecnologias agrárias e que, ao mesmo tempo, pudesse ampliar a raça branca que na época era a minoria.

Neste sentido, os imigrantes europeus inicialmente foram a grande solução para essa questão, visto que atendiam as exigências do mercado e ajudavam a impulsionar o desenvolvimento econômico do Brasil, mas por outro lado trouxeram consigo o pensamento revolucionário de liberdade e de luta contra opressão, gerando, dessa forma, o pequeno operário brasileiro. (SOARES, 2001)

Nessa nova ordem social, tornava-se necessária a implantação de uma escola pública, que possibilitasse o ingresso do povo, uma vez que segundo Soares (2001, p. 88) “a ignorância deste impedia a entrada do país no mundo da modernidade” e ao mesmo tempo, possibilitasse manter o controle sobre os pensamentos e atos da população.

Além disso, existiam os problemas sociais que emanavam da industrialização e urbanização, semelhante aos vivenciados na Europa, que se tornavam evidentes e acentuavam a necessidade de educar a população.

O inchaço das cidades, a formação de “bairros operários” insalubres, a proliferação de doenças infecciosas provindas das precárias condições de vida forjadas por um capitalismo atabalhoado colocaram as elites atônitas. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 36)

Os liberais não consideravam que essa problemática social advinha das condições de vida criadas pelo modelo econômico, ou, se consideravam, não deixavam transparecer. Atribuía-se à educação o remédio para todos os males e infiltrada a essa uma Educação Física capaz de inculcar hábitos higiênicos e saudáveis.

Segundo Rui Barbosa (1942, p. 174, apud SOARES 2001, p. 91), educação popular que não incluísse a ginástica seria considerada indigna desse nome, porque a ginástica deveria acompanhar todo o ensino e plantar no homem o sentimento de sua necessidade, assim como “do pudor, da urbanidade e do asseio”.

A fala de Rui Barbosa, representante da elite dirigente, aponta a sua defesa da prática obrigatória da Educação Física, porque ele acreditava em sua capacidade de “curar as doenças do povo e do país”. Neste sentido, a Educação Física Higienista/Eugenista, deveria integrar o currículo escolar para favorecer o controle social, buscando inculcar atitudes e valores pertinentes aos anseios da elite dirigente.

Nos períodos colonial e imperial, existiam poucas anomalias físicas entre os índios e os escravos. As existentes eram resultadas de acidentes, guerras, maus tratos ou castigos físicos. Entre a população branca havia doenças, como cegueira noturna e raquitismo, entre outras, devido à carência alimentar. (LIMA, 2002)

O atendimento educacional aos portadores de deficiência no Brasil ocorreu, em um primeiro momento, por iniciativa de alguns educadores que se interessavam de alguma forma por esses casos de deficiências, respaldados por experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América.

Ainda no período imperial, D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854 funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, influenciado por Couto Ferraz, Ministro do Império que, por sua vez, se impressionou com o sucesso na educação de uma jovem cega. Essa

educação foi realizada por José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. (MAZZOTTA, 2003)

Em 1857, D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Ambos os Institutos foram fundados no Rio de Janeiro e neles, algum tempo depois, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. (MAZZOTTA, 2003)

No início do século XX, foram publicados alguns trabalhos científicos e técnicos sobre os portadores de deficiência, o que evidencia o crescente interesse da sociedade em relação à educação dos deficientes.

Sasaki (2003) afirma que a sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional, surgindo, dessa forma, na década de 1960, escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho.

Foram se ampliando, dessa forma, as instituições que prestavam atendimento aos portadores de deficiência, porém caracterizado como um atendimento segregado, assistencial e terapêutico.

1.6 A Educação Física no período de ascensão Militarista e a manutenção do atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência

A Educação Física incorpora o pensamento militarista com certa facilidade, visto que as primeiras instituições responsáveis por formar profissionais na área de Educação Física eram militares, sendo a primeira delas a Escola de Educação Física do Exército, fundada em 1933, o que contribuiu para incorporar à Educação Física brasileira regras e princípios provindos do meio militar.

A Educação Física Militarista se centrava na perspectiva de aperfeiçoar a raça, seguindo as determinações impostas por falsas conclusões da biologia nazifascista que utiliza a atividade física como processo de seleção natural, eliminando os fracos e “incapacitados físicos” e criando “máquinas humanas” a serviço da Pátria, como apresenta Ghiraldelli Jr. (1991, p. 26) na seguinte fala de Vasconcelos (1938):

As etapas a vencer ao serviço da Pátria, exigem cada vez mais um corpo são, pois com o enobrecimento físico surgirá uma alma sadia, pensamentos são e desdobramento do esforço coletivo. Surgirá uma consciência nacional, uma nova mentalidade e possibilidades decorrentes de cada um se transformar numa máquina de colaboração e rendimento.

Neste sentido, a Educação Física deve ser rígida, disciplinadora, para a formação do “cidadão-soldado”, capaz de suportar o combate, a luta e a guerra; de obedecer cegamente seus superiores e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 18)

Convém lembrar que nesse período, além da motivação da ideologia fascista, se implantava no Brasil a Era Vargas, caracterizada como a ditadura do Estado Novo, que, ao mesmo tempo em que propiciava um crescimento econômico, implantando indústrias, fábricas, entre outros, representou um período de imposições e manipulação pública.

Por se manter fiel aos interesses elitistas, a Educação Física é incluída pela primeira vez no texto constitucional federal de 1937, como prática educativa obrigatória. Os profissionais que nesta época atuavam nas escolas eram formados pelas instituições militares. Somente em 17 de abril de 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física pelo Decreto – Lei nº 1212. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Mais uma vez a Educação Física, respaldada por interesses políticos/econômicos, seleciona fortes e aptos e exclui os fracos e incapacitados. Sem contar que o sistema escolar, organizado para atender a elite, já mantinha excluída a maioria da população brasileira: “índios, escravos desafricanizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres”. (FERREIRA JR. E BITTAR, 2000, p. 15)

A esses acrescentamos um grupo que aqui não foi mencionado, as pessoas com deficiência que eram mantidas em instituições isoladas que foram criadas inicialmente a partir de iniciativas particulares e que se mantiveram como única opção de atendimento até por volta da década de 1960.

1.7 Novo olhar para a educação física e para as pessoas com deficiência

Por volta dos anos 1940, segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 39), houve um abalo tanto no “entusiasmo pelo nazifascismo” como pela “Ditadura Vargasista intitulada Estado Novo”, devido à entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados.

O Brasil lutava contra a ditadura fascista, enquanto, “internamente sustentava um regime inspirado em princípios semelhantes”. Essa contradição resultou, após o fim da guerra e a vitória dos Aliados, na queda do governo Vargas e no fim do Estado Novo. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 39)

Neste período, sob a influência das mudanças políticas, sociais e econômicas que vigoravam na sociedade brasileira e das “teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim”, com a penetração do liberalismo americano dos anos 50, a escola retrata também a necessidade de uma reorganização no sistema educacional. (ibid.)

Surge, então, um novo modelo, a Educação Física Pedagogicista, o que não representa o abandono de uma organização didática pautada em parâmetros militaristas. Este modelo pedagogicista reclama à sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma atividade capaz de promover a saúde ou de disciplinar a juventude, mas sim como uma prática educativa que enxerga o movimento como a única forma capaz de promover uma educação infantil. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 39)

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1991, p. 40):

Houve um crescimento da rede pública de ensino e uma extensão da prática de uma Educação Física sistemática e metodizada a setores da população até então não-beneficiados provocando um redirecionamento da teoria da Educação Física brasileira. A Educação Física, como disciplina de Escola Pública, deveria voltar-se, então, para a sua maior clientela: o aluno das camadas assalariadas urbanas que chegavam, a cada ano em maior quantidade, aos bancos escolares.

São atribuídas, a partir de então, ao professor de Educação Física funções não específicas da disciplina. A Educação Física deveria se responsabilizar por particularidades educativas que as disciplinas ditas “instrutivas” não poderiam cuidar como: “as fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade”, cumprindo o papel de formar o cidadão. (GHIRALDELLI JR., p. 29)

Tachada de modelo americano e revolucionário, a teoria de Dewey foi congelada pelo governo Vargas, que entre outras medidas, exila do país o seu maior representante teórico no Brasil, Anísio Teixeira. Apesar das tentativas de coibir as idéias progressistas instauradas no país por Anísio Teixeira, a década de 1960 foi:

Marcada por um processo geral de reflexão e de crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da

subjetividade humana, na maioria dos países ocidentais. (ARANHA, 2000, p. 15)

Este cenário suscita duras críticas ao paradigma da institucionalização que prevalecia no Brasil, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, assegurando a necessidade de reformulação das práticas no trato da deficiência, considerando que a concepção em vigor fracassara na busca de restauração dos indivíduos com deficiência, na sua integração social e na sua produtividade no estudo e no trabalho.

Além das reflexões acima, ainda existia outro fator motivacional para a mudança de paradigma, a questão do custo que os deficientes representavam para os cofres públicos, repugnado pelo sistema econômico vigente, em que se fazia necessário tornar “ativa toda e qualquer mão de obra (sic) possível”.

[...] iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (ARANHA, 2000, p. 16)

O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas, em nível nacional, especificamente voltadas para este fim, entre as quais destacamos: a CESB (Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros), a CENC (Campanha Nacional de Educação de Cegos) e a CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais). (MAZZOTTA, 2003)

O direito das pessoas com deficiência foi garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 que estabelece em seu artigo 88 que para o

deficiente ser integrado na sociedade, sua educação deverá, dentro do possível enquadrar-se no sistema geral. Já no artigo 89, o Poder Público explicita o compromisso de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. (MAZZOTTA, 2003, p. 68)

Todas essas discussões e procedimentos deram origem a um novo paradigma, que se caracterizou pela oferta de serviços que possibilitassem modificar as pessoas com deficiência de forma que essas pudessem ser inseridas ou integradas ao convívio social e que se denominou Paradigma de Serviços.

Sobre o Paradigma de Serviço, Ribas (1985, p. 19) diz que “as instituições como a escola, os hospitais psiquiátricos, as penitenciárias e mesmo os centros de reabilitação tentam preparar o indivíduo para que seja aceito e integrado no social”. Todas as instituições deveriam se mobilizar e oferecer serviços que reabilitassem as pessoas com deficiência para que as mesmas pudessem usufruir do convívio social.

Segundo Aranha (2000, p. 16), os serviços se organizavam, geralmente, em três etapas:

- a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificava tudo o que, em sua opinião, necessitasse ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível;
- a segunda, de intervenção, na qual a equipe passava a oferecer à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior;
- a terceira, de encaminhamento (ou re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade.

Dessa forma, as idéias e procedimentos relativos ao Paradigma de Serviços foram adotados pelas escolas especiais, pelas entidades assistenciais e pelos centros de reabilitação, ampliaram-se os recursos destinados a essas instituições, o que não caracterizou o fim da segregação, visto que a maioria das pessoas com deficiência ainda eram mantidas afastadas do convívio social até que fosse efetivada a sua reabilitação.

1.8 A Ginástica perde espaço para os Desportos e permanece a fase de integração

Após o fim da era Vargas (Estado Novo), o país passa por um período de desenvolvimento industrial intenso e de busca de alternativas para a redemocratização do país, porém o Golpe Militar de 1964 interrompe este processo. A Ditadura Militar durou aproximadamente 20 anos. Este período foi caracterizado pela opressão, em que foi tolhida a liberdade de expressão, a imprensa era manipulada, pensadores foram exilados e o povo, atormentado, deveria receber diversão para não se rebelar contra o novo modelo político.

Se o povo desviasse o foco de atenção das preocupações políticas, do trabalho estafante e dos baixos salários, entre outros, praticando esporte depois de um dia de labuta intensa, chegaria a casa mais calmo e restabelecido, o que, além de diminuir os gastos públicos com hospitais e medicamentos, aumentaria a disposição e a produtividade.

É justamente com este fim que o esporte ganha espaço nacional. A prática desportiva é incentivada e apoiada pelo governo e passa a ser o conteúdo primeiro da Educação Física, como retrata Souza (1974, apud GHIRALDELLI JR., 1991, p. 32) em uma revista Brasileira de Educação Física, do Ministério da Educação e Cultura – MEC – quando discute a criminalidade, nos permitindo identificar essa intenção:

[...] Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional.

Se na escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares.

Quanto mais quadras de esportes, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários [...].

Estabelece-se, dessa forma, a era da Educação Física Competitivista que adentra as escolas com força total, na busca de encontrar talentos e formar futuros atletas e campeões olímpicos mundiais, favorecendo o desenvolvimento do país e o seu reconhecimento internacional.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. [...] O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

A ginástica passou a ser oferecida aos alunos que não têm talentos para a prática esportiva, ficando estabelecido que a partir da 5ª série o conteúdo da Educação Física é o esporte e que deveria ser oferecido treinamento aos alunos que mais se destacassem, sendo necessário, portanto, dividir as turmas por sexo e ser oferecida em turno oposto ao escolar, dificultando o acesso das classes menos favorecidas.

Apesar dessa dificuldade, o objetivo principal do governo era massificar as atividades desportivas de forma a atingir toda a população brasileira, buscando selecionar a elite desportiva que conquistasse resultados olímpicos expressivos, diminuindo, dessa forma, as “críticas internas” deixando “transparecer um clima de prosperidade,

desenvolvimento e calma”, configurando a unidade nacional em prol do “Brasil Potência”. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 30)

O desporto de alto nível estava vinculado ao grande avanço científico suscitado nas áreas de Fisiologia do Esforço, da Biomecânica e Treinamento Desportivo e foi fortalecido pelos princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade que coincidiam com os pressupostos da pedagogia tecnicista, “muito difundida no Brasil na década de 70”, que racionalizava meios em busca de eficiência e eficácia. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

Neste contexto, e como consequência de movimentos e reivindicações iniciados na década de 1970, o mundo aprofunda o seu despertar para as questões que envolvem os portadores de deficiência principalmente quando a ONU (Organização das Nações Unidas) define 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências.

Inserem-se, nessas questões, a integração destas pessoas no âmbito sócio-político-econômico. O que se percebe é a preocupação em alguns países como EUA, alguns da Europa e mesmo nos países subdesenvolvidos, em “quebrar barreiras arquitetônicas, oferecer serviços antes oferecidos apenas às pessoas ditas ‘normais’ e a eliminar barreiras culturais, físicas e psicológicas” que impossibilitam a “participação plena” das pessoas com deficiência. (CARMO E SILVA, 2002)

Intensificam-se os movimentos que buscam a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, com a participação ativa de seus representantes, como a Disabled Peoples’ International (DIP) que aprova em 1981 a sua Declaração de Princípios em que consta que o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas instalações esportivas e de recreação, devem ser feitos acessíveis a todos, removendo barreiras que

impeçam a plena participação das pessoas com deficiência. A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), também, adota uma definição semelhante de equiparação de oportunidades e publica em 1983. (SASSAKI, 2003, P. 39)

Intensifica-se, também, a união de grupos com objetivos comuns como dos cegos que se filiam à União Mundial de Cegos (UMC) e à União Latino Americana de Cegos (ULAC) e os surdos, à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). (BRASIL, 1990)

No Brasil, segundo Mazzotta (2003, p. 71), a Emenda Constitucional nº 12, de 17/10/1978, entre os Artigos 165 e 166, assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I – educação especial e gratuita;
- II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
- III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Neste momento, o atendimento educacional às pessoas com deficiência tinha um caráter terapêutico (preventivo/corretivo) em que primeiro deveria ser diagnosticada a excepcionalidade (como era chamada) por meio dos serviços de reabilitação, que ficavam a cargo da LBA/MPAS (Fundação Legião Brasileira de Assistência) e dos serviços de saúde da Previdência Social. Com o diagnóstico, se necessário, eram encaminhadas aos serviços especializados de natureza educacional, que eram atribuídos à educação especial, coordenada pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC. (MAZZOTTA, 2003); ou eram integradas ao ensino regular.

Assim, a integração das pessoas com deficiência poderia ser realizada desde que fossem diagnosticadas as suas condições para este fim.

Segundo Mantoan (2003, p. 23), a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, em que o aluno tem acesso a classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, ensino domiciliar e outros. “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”.

Podemos perceber, na fala de Mazzotta e Mantoan, que a escola regular não muda para integrar o aluno com deficiência, mas prevê serviços segregados para os quais o aluno podia ser encaminhado se não conseguisse atender às expectativas do grupo, não interferindo dessa forma, na organização pedagógica do professor.

1.9 Insatisfação com os resultados faz crescer debates e produções científicas e as pessoas com deficiência ganham novos aliados

A partir de 1974 fica evidente o descontentamento da burguesia industrial com os resultados apresentados pelo governo tecnoburocrático militar e civil que havia se apossado da direção do país e com o qual havia feito pacto Assim, essa burguesia começa a deixar transparecer o desejo de livrar-se desse regime.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 45) “essa rachadura no bloco dominante foi aproveitada pelas camadas populares, que pressionavam e exigiam a redemocratização do país” resultando no fim do período ditatorial com a eleição via Colégio Eleitoral de Tancredo Neves em 1985.

No final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, o modelo de Educação Física Competitivista também começou a ser contestado, visto que segundo os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou significativamente o número de participantes de atividades físicas”. (BRASIL, 1998, p. 22)

E continuam, dizendo que esses fatos levaram a uma “crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física” resultando em profundas mudanças nas políticas educacionais:

A Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava série do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira à quarta série e também a pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola o esporte de alto rendimento. (BRASIL, 1998, p. 22)

Os profissionais da área se mobilizaram no sentido de modificar esse quadro organizando debates, ampliando encontros regionais e congressos em que eram discutidos o papel do profissional de Educação Física e sua dimensão política. Foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física e aumentaram o número de produções científicas, incluindo revistas e livros. (BRASIL, 1998, p. 22)

Tudo isso contribuiu para redirecionar os rumos da Educação Física e para fazer surgir novas abordagens na Educação Física escolar, resultado “da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções fisiológicas” com a preocupação comum de “romper com o modelo anterior”. (ibid.)

A seguir, anunciaremos as tendências pedagógicas da Educação Física escolar que mais se destacaram: abordagem psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e abordagens críticas.

A abordagem psicomotora, desenvolvida por Jean Le Boulch e direcionada a crianças de faixa etária até os 10 – 11 anos, propunha uma educação pelo movimento,

fundada sobre o conhecimento das leis do desenvolvimento, buscando garantir a formação global da criança.

Direcionado à Escola Maternal (Educação Infantil) e à Escola Primária (Ensino Fundamental) visava aprimorar ações motoras que viabilizassem a escrita, a leitura e as noções matemáticas, evidenciando seu papel na prevenção das dificuldades escolares, por meio da aquisição da consciência corporal, da lateralidade, de noções espaço-temporais, coordenação viso-motora e coordenação global. (Lee Boulch, 1984)

A abordagem construtivista, cujo autor representante, no Brasil, é João Batista Freire, propunha como conteúdo pedagógico resgatar atividades da cultura infantil, o conhecimento prévio do aluno e a sua participação ativa na solução de problemas promovendo o saber juntamente com a compreensão, garantindo, assim, o interesse e a motivação das crianças.

Freire (1997), pautado em Piaget, propunha que a cada atividade aprendida fossem acrescentados elementos novos e mais complexos, respeitando o nível de desenvolvimento da criança. Propunha, também, um desenvolvimento global da criança em que não fosse considerado apenas o aspecto motor, mas também o intelectual, afetivo, moral e social.

Inicialmente, sua obra Educação de Corpo Inteiro (1997) estava voltada para crianças da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, porém em sua obra mais recente, Educação como Prática Corporal (2003), amplia seu público alvo sugerindo jogos e exercícios corporais da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental.

A abordagem desenvolvimentista, dirigida à faixa etária até 14 anos, estabelece uma fundamentação teórica nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, favorecendo o desenvolvimento global do aluno a partir de

objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes e adequados à faixa etária e às características de cada criança, tendo como foco principal a interpretação do significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano. (Go Tani, 2002)

As abordagens críticas, apesar de apresentarem alguns desdobramentos, foram elaboradas a partir da década de 80 com fundamentação no materialismo histórico e dialético. Tais abordagens, preocupadas com o caráter alienante da Educação Física escolar, propõem um modelo de Educação Física atrelado às transformações sociais, econômicas e políticas, objetivando a superação das desigualdades sociais, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. (BRASIL, 1998)

Dentro dessa concepção, os conteúdos das aulas de Educação Física devem ter uma relevância social e se adequar às características sócio-cognitivas dos alunos, propiciar a eles uma melhor leitura da realidade e, dessa forma, possibilitar sua inserção transformadora nessa realidade.

[...] educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. [...] traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do Homem em movimento. (CASTELLANI FILHO, 1988, p.220)

A Educação Física é entendida nesta abordagem como uma área que trata dos conhecimentos vinculados à cultura corporal de movimentos, socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, cujos temas são o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, entre outros associados ao contexto histórico-social dos alunos.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos escolares. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40)

Essa visão histórica possibilita ao aluno compreender que a cultura corporal constitui produção humana e que é inesgotável e provisória, despertando a consciência de sua atuação neste processo de construção, bem como possibilitando uma reflexão sobre valores como solidariedade, cooperação, distribuição e enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Segundo os PCNs, todas essas abordagens contribuíram de alguma forma para ampliar a visão da área em relação a seus conteúdos, pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, na forma de conceber o aluno como ser humano integral, englobando objetivos educacionais mais amplos e conteúdos mais diversificados. (BRASIL, 1998)

Porém, de acordo com a análise de Castellani Filho (1988, p. 221), a abordagem crítica, que trabalha a concepção transformadora da Educação Física “vem conquistando e ocupando espaços cada vez maiores na busca de estabelecimento de uma correlação de forças que lhe permita desestabilizar o quadro hegemônico mantido pelas outras Tendências...”.

Os cursos de formação de profissionais de Educação Física têm trabalhado dentro dessa perspectiva assumindo a responsabilidade na formação de profissionais mais reflexivos e conscientes do seu papel de educadores, pesquisadores, contextualizados, críticos, preocupados quanto a sua função social e cientes da necessidade de uma formação contínua.

Essa responsabilidade visa atender as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação que diz que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, possibilitando uma reestruturação do perfil do profissional de Educação Física.

Porém as discussões não se atêm às metodologias e grades curriculares, elas vão bem além. Mais que uma reorganização curricular e metodológica, Manuel Sérgio (1994) e Anna Maria Feitosa (1993) conclamam por uma busca de identidade e de autonomia científica que rompa com o paradigma cartesiano, característico da Educação Física tradicional que sempre dissociou o ser (corpo) do pensar (mente), e que preencha a lacuna teórica que advém da dependência científica da medicina, da biologia, da sociologia e da psicologia.

Dessa busca de identidade e autonomia científica emerge a necessidade de definição de um objeto de estudo, da construção de uma linguagem específica, suscitadas por “uma matriz teórica que justifique a existência de uma área de conhecimento autônoma” (FEITOSA 1993, p. 184) que só é possível, segundo Manuel Sérgio e Feitosa, a partir de uma mudança epistemológica e da construção de uma ciência que a legitime como corpo teórico autônomo.

Essa mudança epistemológica é necessária por considerarem que o termo Educação Física expressa uma impossibilidade: não se educa físicos, além disso, o termo educação a integra a pedagogia, interferindo na sua individualidade e autonomia como ciência. (FEITOSA, 1993)

Manuel Sergio (1994) diz que a construção de uma ciência autônoma é possível visto que a Educação Física possui um objeto específico, as condutas motoras que exprimem o indivíduo numa totalidade: Corpo-Alma-Natureza-Sociedade e apresenta a Ciência da Motricidade Humana como capaz de abranger o movimento do ser humano (homem, mulher, criança, idoso, deficiente, desportista) em sua totalidade, considerando suas carências, sua intencionalidade e sua necessidade de transcendência.

Esse quadro de debates e mudanças que permeiam a Educação Física também atinge as concepções sobre a deficiência. O Paradigma de Serviço começa a sofrer críticas advindas das “academias científicas e das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação” por considerar as “reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência”. (ARANHA, 2000, P. 17)

Essas dificuldades advinham da forma como eram considerados alguns aspectos da deficiência por esse paradigma, como, por exemplo, acreditar que todos são iguais, desconsiderando que as diferenças existem e que devem ser administradas na convivência social e não ignoradas dando uma falsa idéia de igualdade.

Como também por não conseguir atingir seu objetivo maior de integrar as pessoas com deficiência na sociedade como afirma Ribas (1985, p. 48) “A instituição tenta integrá-lo, a realidade social tende a desintegrá-lo”, visto que ao sair da instituição integradora, “se depara novamente com a realidade social que mais uma vez tentará segregá-lo. A instituição trabalha com ele e não com a sociedade”.

Ribas alerta, com sua afirmativa, que não adianta reabilitar as pessoas com deficiência mantendo-as afastadas da sociedade. O trabalho deveria ser feito com ambas, pessoas com deficiência e sociedade para que realmente houvesse a integração.

Neste sentido, as discussões se encaminham para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que por apresentarem suas diferenças e particularidades mais expressivas devem ser beneficiadas por leis e atitudes que garantam o acesso à vida e à convivência social; o acesso a locais públicos; que recebam os serviços ora oferecidos apenas às pessoas ditas “normais”, mas que, muito além disso, a sociedade se reorganize de forma a garantir o acesso das pessoas com deficiência aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos. (MAZZOTTA, 2003, p. 64)

Uma das conquistas realizadas por esses grupos de pressão se fez legalizada na Constituição Federal de 1988, que propõe segundo Mantoan (2002, p. 2) “avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência, ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação” e que “esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Porém, o grande marco das discussões ocorreu no Encontro Mundial de Educação para todos, realizado na Tailândia em 1990 e na Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha, em que alguns países, entre eles o Brasil, se comprometeram com a

construção de um sistema educacional inclusivo, que possibilite a inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular.

Foi adotado o termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), visto que engloba todas as diversidades presentes na escola cujas necessidades devem ser atendidas de modo a favorecer a inclusão social.

Incluídas no grupo dos PNEE, merecem destaque as pessoas com deficiência, às quais a lei garante o atendimento na rede regular de ensino assegurando as adaptações arquitetônicas, adequações dos recursos materiais e metodológicos, acompanhamento de intérpretes, entre outros recursos necessários a um atendimento de qualidade possibilitando o seu desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social.

Neste sentido, a LDB de nº 9394/96 vem assegurando a:

Universalização da educação básica em todos os seus níveis e modalidades [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...] Estabelece ainda, que assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante a combinação com processos extra-escolares. (MAZZOTTA, 2003, p. 88)

A inclusão social consiste justamente nesta reestruturação física, metodológica, instrumental, entre outras, direcionadas à sociedade, que possibilitam o acesso e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Por outro lado, as pessoas com deficiência, também devem se conscientizar dos seus direitos e acreditar que têm capacidade para assumir o seu lugar na sociedade.

Ferreira e Rodrigues afirmam que :

O ideal talvez fosse uma maior conscientização por parte da sociedade em relação às necessidades, interesses e potencialidades das pessoas portadoras de deficiência; por outro lado, não se pode perder de vista a questão das competências, ou seja, quanto melhor preparadas estiverem essas pessoas, mais poderão ser vistas pelas suas eficiências contrapondo-se às suas deficiências. (1997, p.2)

Esse último aspecto envolve, também, a família da pessoa com deficiência, que segundo acrescenta Ferreira e Rodrigues (ibid.) deve cumprir “seu papel fazendo com que as carências orgânicas e afetivas possam ser minimizadas, superando fragilidades, tornando a criança segura e apta para atingir etapas subseqüentes, até sua vida adulta”.

Portanto, para que a inclusão de fato ocorra, todos os seguimentos da sociedade, inclusive a própria pessoa com deficiência, devem acreditar e se mobilizar neste sentido, modificando, principalmente, suas atitudes. A escola regular tem a importante incumbência de favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência, de modo que gradativamente possa conquistar seu espaço e sua independência.

Vale lembrar que o atendimento educacional especializado continua sendo importante nesse processo, porém agora visando “à complementação curricular específica a cada caso”, que deve ser atendido na própria escola em salas de recursos e “não pode ser confundido com reforço escolar, como usualmente acontece”. (Mantoan, 2002, p. 7)

Os profissionais da Educação em geral, assim como os profissionais da Educação Física, estão imbuídos em ampliar os conhecimentos sobre o tema, de modo que vêm intensificando os debates, encontros e seminários procurando encontrar os melhores mecanismos que atendam à meta de trabalhar com a diversidade, como também ampliando as pesquisas cujo foco é a inclusão das pessoas com deficiência.

As entidades governamentais também têm procurado oferecer qualificação aos profissionais da área de Educação Física, de forma que estejam aptos ao atendimento da diversidade no ensino regular.

Sasaki (2003) menciona que estamos vivendo um período de transição entre integração e inclusão em que se utilizam os dois termos, às vezes, de forma incoerente. O que se faz é adaptar leis e remoções de obstáculos arquitetônicos, porém o ideal é que as leis, os utensílios, os espaços urbanos sejam construídos e pensados visando atender a todos: pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas gordas, pessoas altas, sem a necessidade de anunciar quem será beneficiado, visto que todos o serão.

Essa concepção – que focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas com deficiência – se baseia no modelo social da deficiência que foi formulado por pessoas com deficiência na busca de efetivar seu espaço de direito e que vem sendo utilizado também por profissionais não-deficientes, procurando enfatizar que a sociedade deve atender às necessidades de todos os seus membros equiparando os seus direitos e suas oportunidades. (SASSAKI, 2003)

Toda essa trajetória vem demonstrando que tanto a Educação Física, como as pessoas com deficiência foram marionetes nas mãos da elite dirigente, e que eram manipulados conforme convinha aos interesses dessa elite, porém com uma diferença: a Educação Física lhe servia como instrumento de controle da população na manutenção da ordem, da disciplina, na seleção dos mais fortes e aptos. Já os portadores de deficiência eram tratados conforme seus interesses políticos, sendo mantidos segregados e excluídos do convívio social.

A Educação Física não pode ficar subordinada aos propósitos políticos ou a outras ciências. Ela está envolvida em vários aspectos ligados à cultura corporal, ora direcionada à educação, ora direcionada ao esporte de rendimento para atletas no geral, ou no específico para pessoas com deficiência, ora na obtenção de uma vida mais saudável,

entre outros. Todos esses vieses estão ligados à cultura corporal que é objeto de estudo da Educação Física.

Cabe ao profissional da área atuar com consciência, munido de conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano e da historicidade da cultura corporal de movimentos, direcionado pelo objetivo que pretende alcançar, para possibilitar aos alunos ou atletas uma compreensão das atividades realizadas e uma autonomia para escolha dessas atividades.

Já as pessoas com deficiência, juntamente com seus familiares, devem deixar de ser manipuladas e buscar conhecer e exigir seus direitos, lutando por sua independência e autonomia, acreditando em sua capacidade de aprender e ocupando o seu espaço na sociedade.

Tanto a Educação Física como as pessoas com deficiência, foram estigmatizadas, de alguma forma, ao longo da história e hoje vêm tentando se libertar desse estigma por meio de pesquisas que possibilitam ampliar o conhecimento produzido e conquistar espaço na sociedade. Neste sentido, esta pesquisa tem como propósito possibilitar um aprofundamento sobre o tema e, de alguma forma, contribuir com essa aspiração.

2 A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Incluir é ver mais de perto, reparar, olhar para os detalhes, imaginar possibilidades, juntar-se a outros... (PADILHA, 2004, p. 117)

Este capítulo, essencial como fundamento da pesquisa realizada, discute os termos e definições utilizadas para caracterizar a participação das pessoas com deficiência em atividades físicas, além de discutir o enfoque atual e o desafio frente à inclusão. Aborda as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores de Educação Física e a necessidade de se formar profissionais reflexivos para atuarem em salas inclusivas.

2.1 Evolução conceitual da atividade física para pessoas com deficiência

Ao longo da história, podem ser identificadas práticas de atividades físicas direcionadas às pessoas com deficiência que se diferenciam quanto a seus objetivos e aplicações, sendo que, em alguns casos, diferem apenas em relação à terminologia utilizada para defini-las.

Já em 2700 a.C., na China, surgem os primeiros programas de atividades físicas com exercícios preventivos e corretivos com a finalidade de remediar doenças. Tais

programas eram denominados de ginástica médica. Porém, modernamente, segundo Rosadas (1989, 1991) os primeiros atendimentos através de atividades físicas, surgem, após a Segunda Grande Guerra Mundial. Emergem da necessidade das modernas sociedades, principalmente Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Itália e Espanha, países que mais se envolveram neste conflito, de tornar mais produtivos, no campo de trabalho, os elementos atingidos pela guerra.

O final da II Guerra Mundial foi um marco na evolução do esporte de rendimento para deficientes. Atividades, jogos e modalidades vieram suprir uma necessidade no atendimento dos vários indivíduos com deficiência, ex-combatentes feridos na guerra. (CASTRO, 2005, p. 439)

Dessa forma, houve uma transição da ginástica médica para a atividade física com propósito terapêutico e reabilitativo, que objetivava, através do movimento, atender aos soldados participantes da guerra que tivessem seus membros amputados, órgãos atingidos, lesões craniocéfálicas, disfunções motoras, (ROSADAS, 1989) entre outros, proporcionando a recuperação dos movimentos ou habilidades necessárias ao dia-a-dia e sua maior funcionalidade. Era praticada em entidades, institutos ou hospitais de reabilitação. De acordo com Castro & Marques (2000, p.34):

A eclosão das grandes guerras mundiais e seus resultados em números de ocorrência de condições de deficiência, e a inclusão em ambiente hospitalar no pós 2ª grande guerra de uma atividade desportiva especificamente desenhada para a terapia vem introduzir o conceito de *desporto de reabilitação*.

A atividade física e o esporte foram reconhecidos como componentes importantes na reabilitação física, emocional e psicológica dos veteranos de guerra,

passando a ser incorporados em centros e hospitais de reabilitação tanto por interesse dos próprios participantes, como por interesse de alguns médicos. (CASTRO, 2005)

Além da melhoria das capacidades físicas dos ex-combatentes, médicos e terapeutas reconheceram a importância da prática esportiva como uma forma de redução de estresse e melhora da socialização e auto-estima. A partir daí, foram introduzidos programas de esporte para lesionados medulares, cadeirantes, jogadores de um só braço, entre outros. (ibid.)

Em 1960, os jogos internacionais de Stoke Mandeville que ocorriam anualmente dentro do hospital de Stoke Mandeville sob a liderança do Dr. Guttmann são pela primeira vez integrados com os Jogos Olímpicos na cidade de Roma, marcando a criação dos Jogos Paraolímpicos. A primeira participação do Brasil em jogos Paraolímpicos aconteceu na Alemanha em 1972. (ibid.)

Houve avanço nos conhecimentos produzidos no terreno da fisiologia do exercício, da psicologia, dos fatores biomecânicos, dos métodos de avaliação, da sociobiologia que intensificaram a intervenção da atividade física – agora com o foco voltado para reintegração de vítimas de acidentes, com conseqüentes lesões físicas e atendimento aos deficientes visuais, auditivos e da fala – com a utilização de métodos que viabilizassem a preparação para o trabalho e sua completa reintegração social. (ROSADAS, 1991)

Devido ao aumento do número de crianças com deficiência no mundo inteiro, houve a instalação de clínicas, consultórios e escolas especializadas e a preocupação dos órgãos centralizadores em intensificar a preparação de especialistas em tal atividade. Ocorreu, também, o surgimento de novas formas de atuação específica com a criança com deficiência, principalmente provenientes dos Estados Unidos da América (EUA),

Alemanha, Espanha, França, Portugal e outros (ibid.) que visavam a integração à sociedade, das pessoas com deficiência.

Mantoan (2003, p. 22) complementa esta informação dizendo que “os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”.

Dessa forma, foram criadas equipes compostas por vários especialistas, como: psicólogos, fisioterapeutas, professores de Educação Física, pedagogos, entre outros que tinham por finalidade, segundo Rosadas (1991), a adoção de uma série de medidas que visassem alcançar o equilíbrio e a saúde da criança com deficiência, por meio de diagnóstico e estimulação precoces e continua dizendo que:

A figura do professor de educação física especializado, atuando nesta área, e aplicando seus conhecimentos conjuntamente com profissionais de outros setores, e que vão compor a equipe de tratamento deste aluno, veio completar mais o setor, principalmente no tocante ao movimento global do corpo e a integração das habilidades motoras e orgânicas em busca da aptidão. (ibid., p. 4)

Neste trecho, o autor enfatiza a importância do professor de Educação Física juntamente com os demais profissionais na intervenção terapêutica em crianças com deficiência possibilitando a sua recuperação e a sua reintegração à sociedade. Rosadas denomina essa atuação de Educação Física Especial e a define como sendo “uma Educação Física aplicada em condições especiais, visando uma população especial que necessita de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional”. (ibid., p. 5)

Outros autores como Krebs (1983), Carmo (1991), Bueno e Resa (1995), Duarte e Werner (1995), Cidade e Freitas (1997) a denominam de Educação Física Adaptada, mas a mudança de nome não altera o objetivo. O termo Educação Física Adaptada foi introduzido e popularizado nos EUA entre 1950 e 1970 e ganhou a

preferência de uso por vários pesquisadores e autores, sendo utilizado até os dias atuais. Além disso, seus serviços foram estendidos a todos os indivíduos com deficiência. (CASTRO, 2005).

O processo de integração defendia o acesso de crianças com deficiência em escolas do ensino regular, porém os alunos deveriam estar aptos à inserção, ou seja, dentro dos padrões intelectuais, físicos, emocionais aceitos pela escola regular. “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para adaptarem às suas exigências”. Para esses casos, deveriam ser oferecidas salas de recursos, classes especiais e outros meios – dentro das escolas comuns – para atender suas dificuldades ocasionando “à justaposição do ensino especial ao regular”. (MANTOAN, 2003, P. 23)

A Educação Física, que até então atuava em instituições filantrópicas, hospitais, e outras entidades, com o propósito de contribuir na reabilitação das pessoas com deficiência, passa a atuar em âmbito escolar, porém ainda não perde o seu caráter reabilitativo e começa a ser chamada, por alguns autores, de Educação Física Especial ou Adaptada, como salienta Castro & Marques (2000, p. 34) afirmando que “a passagem quase automática da perspectiva reabilitativa para o âmbito educativo escolar, introduz explicitamente o conceito reabilitativo da educação física especial”.

A evolução conceitual, no seu conjunto, caracteriza-se pela passagem de um modelo médico, preocupado com o alívio de distúrbios físicos e doenças, para um modelo clínico-terapêutico, que procura enfatizar o desenvolvimento motor/funcional visando favorecer a sua reintegração social, porém ainda muito influenciado pelos conhecimentos produzidos na área médica.

A partir dos anos 70, no Brasil houve um incentivo a participação dos portadores de deficiência em esportes adaptados que foi gradativamente se intensificando

ao longo dos anos, possibilitando “a abertura de novos campos de trabalho e pesquisas” como apresenta Carmo (2002, p. 7):

A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, a criação de um Grupo de Trabalho nos Congressos do CBCE, a inclusão de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil, tanto em Educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro e as grandes conquistas dos atletas nas últimas Paraolimpíadas, exemplificam e corroboram com nossas afirmações.

E continua dizendo que estas conquistas são resultado do esforço e da luta dos “diferentes segmentos” sociais que batalham em prol dos interesses dos portadores de deficiência.

Sendo assim, as adaptações realizadas no esporte para propiciar a participação das pessoas com deficiência foram bastante eficazes e importantes, haja vista os resultados obtidos e as medalhas conquistadas pelos atletas com deficiência na paraolimpíada de Atenas em 2004, porém a mesma conserva uma característica segregacionista, visto que envolve apenas pessoas com deficiência. Por outro lado, tem mostrado à sociedade que as pessoas com deficiência têm limitações, mas também têm capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas desde que a elas seja oportunizado esse desenvolvimento.

E é nessa perspectiva que hoje se discute o processo da inclusão social, ou seja, não basta trazer o portador de deficiência para a sociedade, mas criar condições para que esse indivíduo possa participar ativamente dessa sociedade, seja praticando esporte, seja trabalhando, seja no lazer, seja na escola, visto que são cidadãos como qualquer outro, tendo os mesmos direitos de viver com dignidade.

Sobre isso, Sasaki (1997) diz que a inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu

desenvolvimento e exercer a cidadania. Uma das modificações necessárias está relacionada à Educação Física Adaptada ou Especial que vinha construindo o conhecimento para atender as pessoas com deficiência de forma segregada e respaldada em um modelo clínico-terapêutico. O momento exige um novo conhecimento e uma nova postura.

Com direito adquirido por lei, mencionada na introdução, a perspectiva de inclusão garante à pessoa com deficiência, entre outros, a inserção “radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2003, p. 24) ao sistema regular de ensino e conseqüentemente o acesso a todas as atividades realizadas neste ambiente educacional.

“As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. (MANTOAN, 2003, p. 24) Com isso, a inclusão se tornou um grande desafio aos profissionais da educação, já que por um longo período, segundo Carmo (2002, p. 7), a grande maioria dos educadores se acostumou com o “ideário da igualdade universal entre os homens”, desconsiderando as “diferenças concretas existentes entre os mesmos e que sempre existiram”.

O professor de Educação Física, como parte do quadro docente de todas as instituições escolares, também tem esse desafio, ou seja, “lidar com a diversidade em um mesmo contexto” (SOUSA, 2002, p. 36) e promover o desenvolvimento de todos os seus alunos.

A Educação Física Adaptada ou Especial que vinha construindo o conhecimento para atender as pessoas com deficiência de forma segregada ou isolada, agora tem um desafio maior: favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência juntamente ou ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento dos demais alunos

que já fazem parte do ensino regular, contribuindo dessa forma com o processo de inclusão que visa minimizar a discriminação e a falta de oportunidades.

Carmo e Silva (2002) enfatizam que a Educação Física Adaptada sempre trabalhou na perspectiva da adaptação aos deficientes dos conhecimentos universalmente produzidos e disseminados pautados em uma igualdade universal entre os homens e que a política de inclusão exige a produção de conhecimentos que respeite concretamente esses indivíduos, oportunizando-lhes conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças.

Um outro desafio é abandonar o modelo clínico-terapêutico presente na Educação Física Adaptada ou especial que enfatiza os comprometimentos orgânicos e limitações funcionais para centrar no seu objetivo pedagógico que enfatiza as potencialidades e condições de evolução do aluno com deficiência, criando novas estratégias e novos mecanismos de atuação.

Sendo assim, o momento exige que os profissionais da Educação Física tenham em sua formação conhecimentos relacionados às pessoas com deficiência e às exigências do contexto inclusivo, visto que o professor não vai trabalhar apenas com pessoas com deficiência, como é o caso dos profissionais da Educação Física Adaptada ou Especial, mas serão lotados em salas inclusivas do ensino regular ou atuarão em outras áreas como turismo, lazer, entre outras em que pessoas com deficiência passam a ter mais acesso e devem ser atendidas de forma adequada.

Em consequência, os profissionais da Educação Física precisam redimensionar conceitos, atitudes e metodologias. Necessitam, ainda, produzir novos conhecimentos fomentados pelo princípio da diferença universal entre os homens para de fato realizar a inclusão dos alunos com deficiência. Esses aspectos serão discutidos nos itens a seguir.

2.2 Educação Inclusiva

A Inclusão escolar tem como princípio fundamental oferecer escola para todas as crianças no sistema regular de ensino, independentemente de suas diferenças particulares e proporcionar o seu desenvolvimento, que foi proposto inicialmente na Declaração dos Direitos Humanos, de 1948 e reiterado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990.

Na Declaração de Salamanca, redigida em 1994, e assumida por muitos países, inclusive o Brasil, junto à Organização das Nações Unidas (ONU), consta que é dever do estado garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo, proclamando que:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada à oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas diferentes características e necessidades. (BRASIL, 1994, P. 9)

Autores como Padilha (2004), Laplane (2004), Beyer (2005) e Skliar (2003), que têm abordado a temática da Inclusão Escolar, alertam para a seguinte questão: apesar de acordos firmados com a ONU e da existência de leis como Constituição de 1988 e a Lei nº. 9.394/96 que conferem direitos às pessoas com deficiência de serem matriculadas no sistema regular de ensino, está havendo uma minimização da questão da inclusão focalizando apenas a inserção na escola de crianças com deficiência, sendo que a questão é muito mais complexa.

Quando apontamos a necessidade de incluir, estamos entendendo que está havendo uma exclusão e esta exclusão não se resume aos alunos com deficiência por serem mantidos em escolas segregadas, mas também de crianças que têm acesso à escola, mas que não estão se desenvolvendo adequadamente.

O compromisso assumido pelo poder público de viabilizar a inclusão escolar, não pode ser reduzido a inserir as crianças com deficiência na escola, mas deve, sim, garantir que todas as crianças matriculadas na escola recebam um ensino com qualidade, proporcionando-lhes um desenvolvimento global e o acesso à cultura escolar. Dessa forma, a inclusão na escola, assim como em outros setores sociais, não é simples, pois exige grandes transformações na orientação da educação, que se deixarem de ser realizadas conduzirão a uma enganação.

Essas transformações são tanto de ordem administrativa, como pedagógica e ambiental e incluem política pública voltada para este fim, políticas de formação de professores e de condições de trabalho, reflexão crítica sobre o currículo, instrumentalização da escola com ambiente e materiais adequados de acordo com as necessidades, turmas pequenas, projetos pedagógicos criados pela escola e condizentes com sua realidade, entre outras, que, segundo os autores já citados acima, não vêm sendo cumpridas.

Grande parte dessas reestruturações são dever do poder público e devem ser cobradas pela sociedade que não pode, apenas, ficar esperando essas ações de braços cruzados. Temos que fazer a parte que nos compete e exigir que se cumpra o que é dever do poder público. Não podemos ficar esperando que sejam criados modelos pedagógicos de inclusão para copiarmos, até porque esses modelos não serão possíveis nesta

perspectiva, visto que cada escola tem a sua realidade, cada sala de aula tem a sua especificidade.

A inclusão exige, primeiro, o acreditar, o querer e depois a participação de todos, com reflexão, conversa, troca de informações e experiências, mangas arregaçadas, trabalho. Não podemos ficar assustados e acovardados diante das dificuldades. Temos sim que considerá-las em toda a sua complexidade, sem minimizá-las.

O trabalho docente que está sendo realizado nas escolas é mal visto pela sociedade, desacreditado, porque os resultados comprovam que, independente da inclusão, na escola regular, de alunos com deficiência, há muito a educação não vem cumprindo o seu papel de ensinar. A escola tem uma história de exclusão e de alunos que fracassam que denuncia a ineficiência do desempenho acadêmico.

Apesar de por trás desse resultado haver a grande participação do poder público que não vem cumprindo com suas obrigações com o ensino de modo geral, também tem o professor se escondendo atrás dessa questão e repetindo um discurso e ações que favorecem cada vez mais a manipulação política da classe de professores e educandos.

Por que não fazer o caminho inverso? Por que não nos unirmos em nossas unidades escolares para elaborarmos o projeto pedagógico da escola juntos: direção, coordenação, professores, pais, alunos, funcionários, de acordo com a realidade da escola e lutar para que esse projeto se efetive, fazendo a parte pedagógica que compete à coordenação e professores e exigindo o que já está garantido na lei, ou seja, recursos para capacitar os professores, reformas na escola, computadores, material em braile e outros e se não nos atenderem, denunciarmos?

Padilha (2004, 116) diz que “não é uma questão apenas de um desejo particular, pessoal, mas também é. Não é um problema de uma escola, de uma unidade

escolar, mas também é”. A criança matriculada na escola precisa aprender, a escola tem que dar conta do seu propósito de ensinar e deve buscar a solução que convém para a sua realidade, para a realidade de cada aluno para que esse propósito ocorra para todos.

Outra questão levantada por Soares e Lacerda (2004) diz respeito à questão da identidade do aluno com deficiência que muitas vezes é afetada no contexto inclusivo porque a escola nega a deficiência do aluno e o induz a agir como uma pessoa “normal”. Os autores apontam que a escola não pode mascarar as diferenças e fingir que o aluno surdo, por exemplo, pode participar da aula de música da mesma forma que os alunos que ouvem.

A escola deve buscar adaptações curriculares e estratégias de ensino que considerem a presença do aluno com deficiência e suas características, possibilitando sua participação consistente nas aulas, além de oportunizar, no caso de alunos surdos, o contato com outros alunos surdos, para que possam assumir sua identidade, possibilitando perceber que existem outras pessoas como ele, que se comunicam como ele. Soares e Lacerda (2004) finalizam dizendo que “é preciso que as políticas de inclusão abracem utopias e que a escola verdadeiramente encare os problemas de modo que os contemple em sua totalidade”. (Ibid., p. 145)

Não podemos olhar o outro a partir de nós mesmos, temos que olhar o outro na expressividade do seu rosto, na sua rebeldia, na sua irredutibilidade para não eliminarmos a sua individualidade. (SKLIAR, 2003) Desconsiderar a individualidade é desconsiderar a existência do outro, é desconsiderar a existência de nós mesmos. A política de inclusão vê a diferença, a individualidade como uma vantagem que deve ser resgatada provocando mudanças na concepção da escola.

Trechos da Declaração de Salamanca enfatizam que

O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno [...] Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (BRASIL, 1994, P. 6 e 12)

Sendo assim, inserir os alunos com deficiência na escola não implica a sua mágica inclusão. A inclusão exige uma nova postura da escola em relação aos alunos em que se considerem suas necessidades, suas particularidades de aprendizagem.

Beyer (2005) aponta algumas condições para a efetivação da educação inclusiva:

- A individualização do ensino: todas as crianças são diferentes entre si, são únicas em sua forma de pensar e aprender, o que caracteriza uma individualização dos alvos, da didática e da avaliação, sendo incorreto lidar com os alunos da mesma maneira e exigir deles o mesmo desempenho.

A individualização dos alvos consiste em exigir de cada aluno exatamente o que ele tem capacidade de demonstrar. A individualização didática consiste em atender os alunos com ajuda diferenciada, considerando o ritmo, os níveis de aprendizagem e a natureza da deficiência, utilizando suportes didáticos conforme as possibilidades e necessidades dos alunos. A individualização da avaliação controla a transformação do sujeito, não o comparando com outros alunos, porém, consigo mesmo, procurando verificar se está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

- O sistema de bidocência: A colaboração de um segundo educador, de preferência professor formado na educação especial, para o trabalho docente no grupo heterogêneo. O número de horas aulas de atuação deste profissional dependerá do número

de alunos com deficiência matriculados na sala e do tipo ou grau de deficiência. Os professores colaboradores devem atuar dentro das salas de aula, auxiliando os professores nos atendimentos individualizados.

- Diminuição do número de alunos por sala: O número de alunos por sala deve se reduzir a vinte e cinco, com até três alunos com deficiência. Dependendo do grau de dificuldade apresentado pelos alunos deve-se reduzir ainda mais esse número de alunos por sala.

- Adaptação curricular: Deve-se preservar a organização curricular vigente no sistema regular de ensino, porém, com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos, ou seja, um currículo aberto que requer maior criatividade do professor, já que é sua tarefa ajustar as atividades curriculares às especificidades dos alunos.

O autor se pauta no movimento de inclusão escolar desenvolvido na Alemanha que já existe há 30 anos. O Brasil precisa definir a sua política de inclusão definindo a atuação dos professores da educação especial e o número de alunos por sala. Precisa, ainda, viabilizar recursos para possibilitar os projetos pedagógicos das escolas e a capacitação de professores.

A efetivação de uma escola inclusiva não é simples e nem econômica, exige recursos, comprometimento, transformações. Então não devemos deixar de lutar para que se cumpram as obrigações assumidas pelo poder público, mas também não vamos deixar de cumprir as nossas obrigações.

2.3 A importância da Educação Física no contexto inclusivo

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998, p. 29) entende-se:

A Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

No Coletivo de Autores (1992, p. 61-62) podemos encontrar a seguinte definição:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, que se configura com temas ou formas de atividade, particularmente corporais, construída em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas, como: jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituem seu conteúdo, visando apreender a expressão corporal como linguagem.

Ambas as definições mostram que é função do professor de Educação Física utilizar o jogo, a dança, o esporte, as lutas, as ginásticas, entre outras para favorecer a aprendizagem dos gestos motores, possibilitando aos alunos vivenciarem a vasta experiência motora que cada uma dessas modalidades pode oferecer e que são de vital importância para o desenvolvimento motor.

Assinalam, também, que a Educação Física não é responsável apenas pelo desenvolvimento motor, mas sim pelo desenvolvimento global do aluno, porque o ser humano é um todo indivisível que pensa, que age, que sente, que vive em sociedade, que

depende do meio ambiente e de suas ações sobre ele para viver. Sendo assim, o professor de Educação Física, muito mais que um corpo que se movimenta, lida com o ser humano, como enfatiza Manoel Sérgio (1994).

Quando um ato motor é realizado de forma isolada, procurando atingir padrões de movimentos, sem a consciência de sua interferência no meio ambiente nem de seu objetivo, ocorre um ato mecânico, sem atingir a totalidade do ser. Mas quando bem direcionada, a Educação Física, mesmo tendo como principal objetivo o desenvolvimento motor, pode desenvolver o aluno globalmente, ou seja, em todos os seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social, como apresentaremos a seguir.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, dois aspectos podem ser abordados: a influência das manifestações motoras na construção das estruturas cognitivas, nos primeiros anos de vida; e a influência cognitiva na aprendizagem de ações motoras e como devem ser mobilizadas nas aulas de Educação Física.

Cintra e Manzini (1999, p. 117) dizem que as primeiras manifestações do desenvolvimento mental são motoras e que estimular a criança através dos cinco sentidos e das experiências motoras é fundamental para o seu desenvolvimento total e se a criança nasce com deficiência, a estimulação adquire importância ainda maior.

Jean Piaget, biólogo que centrou seu estudo na compreensão da aquisição e da formação da estrutura lógica da inteligência, deixa clara, segundo Bueno (1998, p. 28) “a importância do movimento na formação da mesma, entendendo a inteligência como aquilo que permite a um organismo lidar efetivamente com o seu meio ambiente”.

Piaget afirma que o desenvolvimento evolui a partir da influência recíproca entre indivíduo e meio ambiente e que pelo movimento se processa a relação funcional entre corpo e mente [...] para conhecer alguma coisa é necessário agir sobre ela, justificando aí o termo

operações quando se refere aos processos mentais do indivíduo.
(BUENO 1998, p. 28)

Segundo Go Tani (1988), o movimento é importante para o desenvolvimento cognitivo, porque permite à criança explorar, se relacionar e controlar o meio ambiente e acrescenta que :

O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. (GO TANI, 1988, p. 13)

Os autores acima citados procuram destacar que a atividade motora é a primeira forma que o indivíduo tem para interagir com o mundo e que, por meio de suas ações no ambiente, vão aprofundando o conhecimento das coisas e formando suas estruturas cognitivas.

Por outro lado, Cidade, Tavares e Ladewig (1998) discutem como se processa a aprendizagem motora e como ocorre o envolvimento cognitivo neste processo, sob a perspectiva de vários autores. Eles enfatizam que a aprendizagem motora dá-se por meio de uma combinação complexa de processos cognitivos e motores, sendo que uma habilidade motora envolve a própria qualidade do movimento (o como fazê-lo) e uma habilidade cognitiva envolve as decisões sobre que movimento fazer (a seleção do que fazer).

Finalizam esse estudo dizendo que qualquer tarefa motora exige habilidades cognitivas necessárias à captação da informação sensorial, percepção, tomada de decisão, resposta e *feedback*, e que a alteração em um desses processos (cognitivo ou motor) influenciará na performance do aluno.

Isto implica que, ao realizar uma tarefa motora, órgãos dos sentidos codificam as informações e encaminham ao Sistema Nervoso Central. O mecanismo de percepção organiza as informações sobre o meio externo e interno por meio dos processos de discriminação, identificação e classificação e as encaminha ao mecanismo de decisão e ao sistema de memória para serem armazenadas e utilizadas em situações futuras. O mecanismo de decisão escolhe o plano motor adequado considerando as demandas correntes do meio e os objetivos originais da performance, que é detalhado pelo mecanismo efetor de resposta e transmitido ao sistema muscular que executa o movimento. O *feedback* são informações recebidas pelo executante sobre a execução do movimento, durante e após sua realização, principalmente por meio da sinestesia e da visão que permite modificar o movimento ou o plano motor¹. (GO TANI, 1988)

Diante disso, Go Tani (1988) destaca a participação de fatores cognitivos em quase todos os movimentos, com exceção dos movimentos reflexos ou involuntários; e respaldado em estudos realizados em Performance Humana e Aprendizagem Motora, diz que:

O desenvolvimento da cognição possibilita uma melhor programação e controle dos movimentos e se estabelece por meio de um círculo evolutivo em que o movimento desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo assim todo o processo que evolui de uma forma contínua. (GO TANI, 1988, p. 13)

Assim podemos dizer que o agir envolve o pensar e o pensar envolve o agir, tornando o homem um ser indivisível que não pode ser visto como um aparelho muscular desenvolvendo suas aptidões físicas em meras repetições mecânicas de movimentos sem

¹ Plano motor é o processo organizacional que controla a ordem em que uma seqüência de operações é executada. (GO TANI, 1988, P. 9, apud MÜLLER, GALANTER E PRIBRAM 1960) Envolve a compreensão da tarefa e o que ela exige para decidir o plano motor que será utilizado para executá-la.

uma consciência sobre o que está sendo realizado em seu corpo e sobre a consequência desse trabalho.

Freire (1997), que se pauta no pensamento de Piaget, levanta uma questão que é fundamental para que o professor de Educação Física mobilize o aspecto cognitivo dos alunos na ação motora de forma que favoreça sua aprendizagem.

Segundo este autor, a primeira estrutura que se desenvolve na criança após o nascimento é a dos esquemas motores básicos e por meio de ações motoras ela começa a explorar o ambiente. À medida que a estrutura cognitiva (o pensamento) vai se desenvolvendo, vai possibilitando ao ser humano a compreensão dos seus atos.

Cabe ao professor aplicar atividades significativas para o aluno, coerentes com o período e os efeitos sobre o seu desenvolvimento, tanto motor, como cognitivo, afetivo e social e estimular a conscientização das ações motoras tornando o aluno autônomo para utilizar essas ações, em diversas situações, em seu benefício.

Essa conscientização, segundo Freire, é resultado do modo como os conteúdos são ensinados pelo professor e sugere: possibilitar aos alunos momentos de discussão sobre as atividades antes, durante e após a sua realização, acrescentar elementos novos à atividade ou aumentar sua complexidade provocando um desequilíbrio nas estruturas cognitivas do aluno que terá que mobilizar novos recursos para realizá-las por meio de tentativas, de correções até, novamente, voltar a um estado de equilíbrio, formando novos esquemas readaptados para a situação atual.

Dessa forma, se o professor propicia o pensar sobre o que está sendo realizado ou a descoberta de novas formas de realizá-lo, estará estimulando a compreensão do ato realizado, ou seja, estará provocando a modificação de estruturas cognitivas do aluno que,

ao invés de um ato mecânico, estará realizando um ato consciente e que poderá ser utilizado em outros momentos e situações, em seu benefício.

Em relação ao desenvolvimento social, Freire e Scaglia (2003) dizem que a escola isola os alunos em suas carteiras valorizando o pensar e o agir individualizado, quando, atualmente, os problemas mais graves do mundo, requerem pensamentos e ações dirigidos ao coletivo e enfatizam que é preciso valorizar a tarefa coletiva, como os jogos que simulam a vida social.

Freire (1997, p.117) enfatiza que o jogo de regras, por exemplo, “representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade” e complementa dizendo que Piaget define regra como sendo uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta, constituindo a característica principal das relações dos indivíduos em sociedade.

Os jogos e as atividades motoras em geral, quando realizados em um grupo, propiciam o contato com o outro, a troca e a divergência de idéias, a combinação de regras, a vivência de situações de vitórias e derrotas, enfim, permitem experimentar situações que possibilitam o desenvolvimento social do indivíduo.

Segundo Lima e Oliveira (2002), os jogos e brincadeiras são a melhor maneira de a criança comunicar-se, questionar, confrontar seu ponto de vista com o das outras crianças e explicar. São os instrumentos que elas utilizam para relacionar-se com o mundo, projetando seu universo interior e recriando as relações com os que convivem no grupo social.

Quando a criança realiza uma atividade motora, ela tem a oportunidade de interagir com o grupo, aprendendo regras de convivência e de respeito ao próximo que favorecem a construção de sua identidade e contribuem para o seu processo de

socialização, desde que o professor possibilite a discussão de regras e conflitos que surgem no decorrer do jogo ou atividade e que estimule a utilizá-las como recurso de convívio.

O objetivo da Educação Física deve ser levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras. (FREIRE E SCAGLIA, 2003, p. 31)

Mais que aplicar jogos, o professor deve provocar discussões sobre regras e condutas, estimular a criação de novas regras, o respeito à opinião do outro, a tomada de decisão, a cooperação, a autonomia e outras ações que favorecem a socialização do grupo e que possam se estender a outras situações.

Já a afetividade “é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria” (FREIRE, 1997) e brota, na escola, das relações sociais que se formam no contato professor/aluno, aluno/aluno, entre os integrantes de uma equipe, entre outros.

Segundo Lima e Oliveira (2002), o movimento permite a expressão da afetividade e Go Tani (1988, P. 12) acrescenta que o movimento é a base da comunicação, da expressão da criatividade e dos sentimentos. É por meio dele “que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem é, o que é capaz de fazer”, aprende sobre o meio social em que vive.

Durante a realização de um jogo, por exemplo, é possível desenvolver a confiança, a superação emocional, vivenciar variabilidade de emoções e sensações. Além disso, o jogo também favorece conhecer a reação individual frente às dificuldades, a formação de autoconceitos, como autonomia e auto-estima.

Os alunos, também, podem expressar seus anseios, dificuldades, medos, as pressões acumuladas no seu cotidiano e sua agressividade durante a realização de uma atividade lúdica. Tais emoções podem ser compreendidas pelo professor e trabalhadas em suas aulas.

Dessa forma, o professor pode favorecer o desenvolvimento afetivo do aluno permitindo a expressão dos seus sentimentos e de sua criatividade, favorecendo a cooperação, discutindo a importância do outro e do grupo.

Por outro lado, Sobrinho e Samulski (2002, p. 50) sublinham que:

Nosso desenvolvimento afetivo depende de vivências afetivas positivas, embora seja também importante para o nosso bem-estar afetivo e emocional estarmos em condições emocionais de aceitar demonstrações de rejeição. Nossa educação deve também nos preparar para saber interpretar ou aprender a diferenciar as variadas formas de manifestação de afeição, interesse, amor, aproximação, busca, carinho, rejeição, desinteresse.

É importante que o professor intervenha em casos de crianças que não são aceitas no grupo procurando verificar a causa e proporcionando reflexões sobre o assunto.

Também é importante que o professor aprenda a conhecer e resolver seus conflitos para não descarregar nos alunos as suas próprias dificuldades e trate os alunos com amor, carinho, atenção, justiça,...., visto que, como nos diz Freire (1997, p. 177),

o amor e ódio, inveja e esperança, mesquinhez, não compõem a bagagem genética com que chegamos ao mundo, o que aumenta muito a responsabilidade da educação. Se não nascemos assim definidos, nosso amor, nosso ódio ou compaixão serão produto de nossa relação com o mundo, relação essa intermediada pela educação em família, em sociedade, em escola.

Atitudes agressivas, a falta de compreensão e de companheirismo e a corrupção são resultado de experiências vividas, de abandono, de falta de amor, de exemplos

seguidos. Não se combate o ódio com ódio. O professor não pode resolver todos os problemas sócio-afetivos, mas pode fazer a sua parte.

Ao considerar que uma das características da deficiência, seja qual for o seu tipo, “leva a uma limitação na motricidade e a um isolamento relacional e motor” (CASTRO & MARQUE, 2000, p. 34), pode-se dizer que a prática da Educação Física é de fundamental importância no processo educacional inclusivo, ponderando o que foi discutido acima.

A Educação Física também favorece o domínio físico funcional ativando a circulação, estimulando os músculos, evitando o acúmulo de gordura localizada, equilibrando o funcionamento do eixo glandular hipófise – hipófise – hipófise – hipófise etc., aumentando a produção de Oxigênio (O²) no nível cerebral (diminuindo crises convulsivas), e melhorando funcionalmente a habilidade para coordenar, estar mais ágil, rápido, e mais flexível, com a prática de movimentos contínuos ou movimentos não contínuos ou intermitentes. (ROSADAS, 1989)

Sendo assim, a Educação Física é importante tanto para o desenvolvimento físico funcional como para favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social possibilitando uma vida mais dinâmica, saudável e participativa.

2.4 A prática da Educação Física voltada para proposta inclusiva

As aulas de Educação Física trabalham com o movimento, com o contato com o outro, com a superação, com a alegria, com o faz-de-conta, com a expressão corporal, enfim, com diversos fatores que podem favorecer a inclusão, desde que as atividades sejam direcionadas para este fim. Se não forem bem direcionadas, podem levar à seleção dos

mais habilidosos, dos mais ágeis, dos fisicamente adequados, portanto, produzindo um efeito totalmente contrário ao esperado: a seleção e a exclusão, que sempre estiveram presentes na história da Educação Física como foi discutido no capítulo I.

A inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional que, além de atender a todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular, deve, ainda, favorecer todos eles a obterem sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003). Isso significa que os professores devem estruturar as suas aulas pensando na diversidade, favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

Para participar do processo de inclusão, o professor de Educação Física deve abandonar a idéia de homogeneidade e de exclusão dos menos aptos e aceitar as diferenças na aprendizagem, oferecendo uma ampla variedade de atividades (alternativas) aos alunos (LEMOS, 2002).

Lemos (2002, p. 17, apud MOSSTON 1986²) apresenta opções de organização de atividades em estações, o que facilita a participação de todos os alunos de acordo com suas possibilidades:

- Única estação e única tarefa – em um mesmo espaço realizar apenas uma atividade.
- Única estação e múltiplas tarefas – em um mesmo espaço realizar atividades variadas.
- Múltiplas estações e única tarefa – o espaço deve ser dividido em estações em que são desenvolvidas atividades iguais, porém com grau de complexidade adequada a cada grupo de alunos.

² MOSSTON, Muska & Ashworth, Sara. Teaching physical education, Merril Publishing Company, third edition, Columbus, Ohio, 1986. Tradução Dircema Franceschetto Krug, M.E.F. – Aprocu – Faculdade de Educação Física de Cruz Alta. RS, 1988. (Mimeogr.)

- Múltiplas estações e múltiplas tarefas – o espaço deve ser dividido em estações em que são desenvolvidas atividades diferentes.

Esta forma de organização das aulas possibilita, segundo Lemos, a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, visto que respeita o ritmo de aprendizagem de cada um sem desmotivar os mais adiantados.

Rosadas e Pedrinelli (2002) também indicam algumas estratégias que possibilitam a participação de todos os alunos, como: adaptações quando necessário, em relação à organização das atividades, a materiais, a regras e ao ambiente para que todos possam participar da aula, também podem ser estruturados alguns esquemas de apoio entre os próprios colegas de sala, combinar regras, utilizar jogos cooperativos, aceitar formas diferentes de execução de movimentos, promover sucesso para desenvolver a auto-estima, oportunidade de pensar, decidir, agir por seus próprios meios.

Segundo Cidade e Freitas (2002, p. 30) para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência “o professor de Educação Física deverá conhecer as necessidades, os interesses e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo com que trabalha”, considerando “os fatores que influenciam na aprendizagem de alunos com deficiência”, entre os quais eles destacam:

- As características das tarefas motoras;
- As características do sujeito que aprende;
- A aprendizagem prévia;
- O contexto da aprendizagem;
- O tipo de informação etc.

E continuam salientando que “não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão”, mas que o professor deve

“combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos”.

Dessa forma, os autores sugerem um constante construir a partir das características do grupo e de suas possibilidades, não se acomodando em conceitos pré-estabelecidos, mas recriando conceitos e atividades no convívio com o grupo procurando sempre favorecer o seu desenvolvimento. Porém, para fazer isso de forma consciente e responsável, o professor de Educação Física deve ser qualificado, ou seja, deve possuir conhecimentos específicos que possibilitem essa reconstrução.

Esse conhecimento engloba desde “aspectos biológicos (características físicas, sensoriais, neurológicas), aspectos cognitivo e motor, a integração social e afetivo-emocional” (CIDADE E FREITAS, 2002), além do conhecimento de materiais e linguagens específicas (necessárias em alguns casos), e também da formação pedagógica.

Rosadas (1991, p. 13) salienta um fator importante a considerar nos alunos com deficiência:

Que os mesmos sofrem uma redução de suas potencialidades sensitivas e possuem lesões que podem alterar o desempenho normal de alguns setores do cérebro, sendo de vital importância a estimulação sensitiva das capacidades perceptivas cinestésica, visual e auditiva.

A percepção Cinestésica é o sentido que dá ao indivíduo o reconhecimento das partes do corpo, suas possibilidades e desempenho quando se movimentam no espaço, o qual Rosadas (1991) divide em três etapas que se integram durante a evolução da criança:

- Esquema Corporal: é a representação mental do próprio corpo que vai se configurando à medida que o corpo mantém contato com o universo;
- Lateralidade: é a dominância de um lado em relação ao outro em nível de força e precisão, elemento fundamental de relação e orientação com o mundo exterior.

(Bueno, 1998). Segundo Rosadas (1991), os movimentos se tornam mais acurados quanto mais se define no homem a dominância homolateral (direito ou esquerdo), que inicialmente é bilateral e vai se definindo à medida que a criança cresce e sofre as experiências do meio-ambiente. O professor deve auxiliar o aluno a lateralizar-se plenamente, evitando-se disfunções futuras que poderão atingir a fala ou a visão, principalmente. Rosadas salienta ainda que, nos casos de paralisias, como a dos hemiplégicos, existe a necessidade de se especializar o lado menos prejudicado do corpo, porém não deixando de educar também os movimentos do lado lesionado.

- **Organização Espacial:** é a consciência de que seu corpo pode movimentar-se em relação aos objetos que compõem um determinado espaço com controle de velocidade, direção, sentido e altura.

Percepção Visual: é responsável por grande parte dos estímulos sensoriais que são enviados ao cérebro através da visão, sendo um grande receptor sensitivo. A criança com os olhos fisiologicamente bem desenvolvidos é capaz de fixar uma imagem, memorizá-la e armazená-la no cérebro, acumulando novas informações sensoriais. A capacidade de reconhecer e acompanhar a imagem é fator imprescindível na consumação do movimento. Sendo assim, os alunos que apresentam alguma anomalia ou transtornos na visão merecem especial atenção dos professores de Educação Física.

Percepção Auditiva é um sentido mecanorreceptivo que acusa e dá sentido às vibrações das ondas sonoras que se propagam no ar, e coleta pela orelha externa para, a orelha interna. A habilidade de distinguir, identificar a direção e acompanhar um determinado som demonstra uma boa capacidade de percepção auditiva.

Rosadas (1991) apresenta, ainda, algumas metas da Educação Física Adaptada ou Especial que também são importantes no contexto inclusivo:

- Estimular o desenvolvimento do aluno;
- Possibilitar ao aluno condições de desenvolver seu potencial criativo e espontâneo;
- Possibilitar criar situações que se pareçam com as situações reais da vida;
- Aproximar o deficiente do convívio comunitário; e
- Auxiliar na plena integração afetivo-social.

Zeichner (1993) anuncia alguns elementos-chave de um ensino eficaz para a diversidade:

- Ter expectativas elevadas em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos, ou seja, acreditar que todos os alunos podem ser bem sucedidos e comunicar esta convicção aos alunos;
- Empenhar-se em conseguir o êxito dos alunos, especialmente dos que não conseguem progredir nos estudos;
- Criar um contexto, no ambiente de aula, em que os alunos se sintam valorizados e capazes de obter êxito nos estudos, criando um elo pessoal entre si e os seus alunos e deixando de vê-los como o outro;
- Proporcionar um programa rigoroso, inovador e estimulante, visto que a inteligência do aluno vai até onde o programa curricular permite;
- Facilitar a entrada, no ambiente de aula, de elementos culturais que são relevantes para os alunos e que possam manter seu orgulho e sua identidade cultural;
- Possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, ser sensível às diferenças dos alunos e respeitar as características dos indivíduos e do grupo;

- Ter uma variedade de estratégias e práticas de ensino, para poder responder às necessidades dos alunos e um conhecimento profundo da matéria que leciona, para estar apto a criar as múltiplas representações necessárias à abordagem da diversidade de experiências e discernimento anteriores, presentes nas suas turmas;
- Aplicar tarefas de aprendizagem significativa para os estudantes, utilizar práticas de cooperação dentro do grupo e de orientação do aluno pelo aluno e criar grupos constituídos por elementos com diferentes aptidões;
- Incentivar a participação dos pais e dos membros da sociedade na educação dos alunos e dar-lhes voz nas decisões escolares relativas ao programa;
- Envolver-se em lutas políticas, fora do ambiente escolar, visando alcançar uma sociedade mais humana e mais justa.

Além dos elementos e estratégias apresentadas acima, outro fator importante a se observar para promover um ensino eficaz para a diversidade é a forma como ocorre a aprendizagem.

De acordo com a teoria de Piaget (SALVADOR, 2000), a aprendizagem ocorre por meio de assimilação de elementos novos às estruturas cognitivas anteriores. Esses elementos novos provocam desequilíbrio da estrutura cognitiva que os confronta com esquemas anteriores para restabelecer o equilíbrio em um nível superior, ampliando essa estrutura.

Segundo Freire (1997, p. 29), os esquemas que permitem realizar uma determinada atividade não servem de imediato para realização de outra. Cada assimilação exige uma acomodação. Na criança, o impulso mais imediato é aplicar à nova atividade o esquema que já utilizou em outras. Aos poucos, ela passa a considerar as características da

nova atividade, até que o esquema inicial utilizado possa ser modificado, adaptando-se a novas situações.

Sendo assim, a cada jogo ou exercício corporal realizado “estão acontecendo constantemente atividades diversas de adaptação, em que se adquire novos conhecimentos” e que partem, inicialmente, de conhecimentos prévios. (FREIRE, 1997, p. 43)

Freire e Scaglia (2003) apresentam alguns pontos que propiciam a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física e o desenvolvimento global do aluno, que não foi pensado especificamente para um contexto inclusivo, mas que considera a individualidade dos alunos o que, em nossa concepção, contempla a diversidade presente neste contexto.

Os autores sugerem que os professores considerem as características quanto ao desenvolvimento motor, afetivo, social, cognitivo, moral e sexual dos alunos, porém que respeitem as diferenças entre eles, considerem o ritmo de desenvolvimento de cada um, assim como proporcionem espaços de manifestações individuais. E enfatizam: “para que os diversos ritmos de desenvolvimento sejam respeitados, as atividades propostas em um currículo devem ser flexíveis a ponto de permitir expressões diferentes para pessoas diferentes”. (ibid., p. 14)

E sugerem ainda:

- Trabalhar com jogos, de preferência, que façam parte da cultura infantil, que além de significativos para as crianças, motivem e estimulem a sua participação e a superação de dificuldades.
- Partir do conhecimento prévio dos alunos.
- Hierarquizar os conteúdos a cada semestre ou ano.

- Repetir cada atividade até que todos os alunos demonstrem habilidades suficientes.
- Variar, em seguida, a atividade para passar a exigir mais habilidades do aluno.
- Possibilitar que os alunos conversem, entre si e com o professor, a respeito de cada atividade, antes de realizá-la.
- Proporcionar aos alunos tempo para conversar e achar soluções para as dificuldades enfrentadas.

Segundo Almeida & Conde (2002), existem dois tipos de fatores que podem ampliar ou diminuir o grau de dificuldade no desenvolvimento da motricidade humana: os fatores intrínsecos, que refletem na ação proprioceptiva do aluno (grau de deficiência, experiências anteriores, entre outros) e os fatores extrínsecos advindos do meio externo (plano mais alto, plano mais estreito, plano inclinado, meio conhecido, meio desconhecido, entre outros). E concluem afirmando que somente a partir da constante assimilação de experiências motoras poder-se-á alcançar um “equilíbrio progressivo” dessas experiências levando a uma autonomia crescente do aluno.

O professor deve considerar esses dois fatores, entre outros, ao planejar suas aulas, possibilitando ao aluno conhecer o seu corpo, suas possibilidades e acrescentando gradativamente elementos novos, gerando novas acomodações e novas aprendizagens.

O professor também deve sempre possibilitar a discussão de regras e conflitos que surjam no decorrer das aulas propiciando o desenvolvimento global do aluno e a consciência do que está sendo desenvolvido, tornando-os autônomos para utilizar esses conhecimentos em outros momentos.

No Coletivo de Autores (1992) também é levantada uma questão muito importante: de que as aulas de Educação Física devem possibilitar uma reflexão sobre a cultura corporal a partir de sua gênese, de forma que os alunos compreendam que ela foi construída a partir das necessidades, estímulos e desafios enfrentados pelo homem ao longo da história e que é provisória e pode ser reelaborada de acordo com as novas necessidades.

Assim como o aluno deve compreender que é um construtor da cultura corporal e que pode e deve construí-la e reconstruí-la de acordo com suas necessidades, o professor também deve ter essa concepção. Se o paradigma da inclusão trouxe novos desafios ao contexto escolar, há que se mobilizar, há que se criar novas formas de movimentos, de jogar que contemple a todos, sem exclusão.

Apesar de alguns autores aqui citados seguirem abordagens diferentes, todos enfatizam o respeito à individualidade e sugerem práticas que favoreçam a participação de todos os alunos.

2.5 Casos de Deficiência que exigem maior atenção e cuidado do Professor de Educação Física

De acordo com Cidade & Freitas (2002, p. 28), alguns casos de deficiência merecem cuidado específico dos professores de Educação Física, como os apresentados a seguir:

- Alunos com Síndrome de Down

A Síndrome de Down é definida como uma modificação genética, caracterizada pela presença de um cromossomo a mais na célula, o de número 21, por isso também conhecida como trissomia do 21.

Entre outros fatores como problemas cardíacos em 40% dos casos, problemas respiratórios e odontológicos, hipotonia generalizada, problemas visuais, auditivos e de linguagem, má formação intestinal e da tireóide, os portadores de Síndrome de Down podem apresentar a instabilidade atlantoaxial, descrita como instabilidade subluxação ou deslocamento da primeira e segunda vértebras cervicais (C1 e C2), fator predisponente a complicações neurológicas.

Por isso, é recomendável um exame radiológico da coluna cervical, antes de entrar na prática da atividade motora. Caso seja comprovada deve-se evitar atividades como: ginástica olímpica, salto em altura, nado golfinho, mergulho, alguns exercícios de aquecimento que causem o stress da região cervical e esportes de contato direto.

- Alunos com Epilepsia

A epilepsia é definida pela Liga Brasileira de Epilepsia como uma alteração temporária e reversível do funcionamento de uma parte do cérebro que emite alguns sinais incorretos, durante alguns segundos ou minutos, podendo ficar restrito a esse local, denominada de crise parcial ou espalhar-se envolvendo os dois hemisférios do cérebro, chamada de generalizada. (DUARTE E ARAÚJO, 2002)

É caracterizada por apresentar a repetição das crises, as quais têm um início abrupto, são autolimitadas e espontâneas, cujos sintomas mais comuns são as convulsões e as ausências. De convulsões, existem vários tipos, sendo que, uma delas, apresenta-se como uma crise convulsiva mais severa, com movimentos violentos e descontrolados e perda da consciência.

Neste caso, o professor não deve tentar mover a pessoa, a não ser que ela esteja em um lugar perigoso. O professor não deverá tentar controlar os movimentos do aluno, porém deve retirar de perto qualquer objeto cortante ou duro que possa machucá-lo. O professor não deve colocar nada na boca do aluno para impedi-lo de morder a língua.

No intervalo entre os espasmos, virar gentilmente a cabeça do aluno para um lado, para que a saliva caia da boca e não seja levada para os pulmões quando ele respirar. Ao acabar a crise, a pessoa poderá ficar sonolenta e confusa, por isso o professor deve deixá-la dormir ou descansar. Nos casos de ausência, há uma parada das atividades. O olhar do aluno fica vago e ele não responde quando lhe falamos. Poderá pestanejar e, poucos minutos depois, retomar a atividade sem se dar conta do que aconteceu.

Em algumas práticas como a natação e outras atividades, nas quais a criança possa correr sério risco durante a crise, o professor deve supervisionar cuidadosamente o aluno. Os colegas da criança devem ser preparados para entender o que está acontecendo, caso ocorra uma crise. (DUARTE E ARAÚJO, 2002)

- Alunos com deficiência visual

A pessoa com deficiência visual é classificada em dois grupos no documento básico (SEE>RJ/EDE/ECESP – 1986, apud ROSADAS, 1989): Cego, o indivíduo que apresenta perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando de método braile como meio de leitura e/ou outros; e visão subnormal, o indivíduo que apresenta resíduo visual em grau que lhe permita ler texto impresso a tinta, desde que empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

O professor deverá proporcionar ao aluno com deficiência visual a familiarização com o espaço físico, percursos, inclinações do terreno e diferenças de piso, para evitar acidentes, lesões e quedas. É importante que toda a instrução seja verbalizada

em detalhes para que o aluno entenda a atividade proposta e “também que o professor toque o aluno ou solicite ao mesmo que toque o professor durante a execução do exercício, para sua melhor interpretação na fase de “aprendizagem””. (ALMEIDA & CONDE, 2002, p. 156) e chame o aluno sempre pelo nome.

Os alunos com baixa visão ou com patologia de deslocamento de retina não deverão fazer atividade física onde haja a possibilidade de ocorrer traumatismo na cabeça. O treinamento, por meio de experiências vividas, de estímulos relacionados ao tato, a audição, o olfato, a gustação e os proprioceptivos são fundamentais para que o aluno construa seu relacionamento perceptivo-motor, que deve constar nas aulas de Educação Física.

Nos casos de alunos com baixa visão, o professor deve considerar o tipo de patologia, tempo decorrido desde a perda da visão, grau de visão remanescente, entre outros, para evitar situações como: oferecer a um albino uma bola muito clara, em uma quadra clara, sob um dia muito claro, levar um portador de cegueira noturna (hemeralopia) a explorar materiais escuros em locais de pouca luminosidade, ou pedir a uma criança com alto grau de miopia (dificuldade para ver de longe) que faça um lançamento a um alvo estático situado a uma grande distância. (ALMEIDA & CONDE, 2002, p. 132)

- Alunos com deficiência auditiva

São chamados de deficientes auditivos os indivíduos que têm perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Há diferentes tipos de perda auditiva que pode se classificada de acordo com seu grau: Anacusia - perda total da capacidade auditiva

Hipoacusia - diminuição da capacidade auditiva, produzida por uma alteração na condução do estímulo auditivo ou uma perda da função do ouvido interno ou dos nervos correspondentes.

Presbiacusia - perda progressiva da audição, provocada pelo envelhecimento.
(CLARO, 2004)

Pesquisas mostram que o desenvolvimento motor dos alunos com deficiência auditiva depende de oportunidades de experiências com o movimento e a estimulação adequada. (CASTRO, 2005)

O professor deve usar linguagem escrita ou gestual, sempre que houver dificuldade de comunicação na linguagem oral, falar sempre de frente evitando gestos desnecessários e, em casos de usos de prótese, observar se está bem adaptada, para evitar ruídos, bem como estimular o seu uso.

Todos estes conhecimentos devem ser discutidos durante a formação dos professores de Educação Física, possibilitando a observância de aspectos que geram riscos aos educando, além de possibilitarem reflexões sobre suas individualidades e suas potencialidades.

2.6 Formação necessária ao Professor de Educação Física para atuar no contexto inclusivo

Considerando que o processo de inclusão induz, inevitavelmente, a mudanças de atitudes, na prática pedagógica dos professores, na organização e gestão da sala de aula e da própria escola como instituição (SILVA, 2003), sem as quais se torna impossível promover a inclusão, faz-se necessário que, tanto os atuais como os futuros profissionais

de ensino recebam uma formação que os capacite para atuarem em uma perspectiva inclusiva.

Garcia (1995, p.26) define formação de professores como :

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação ou a capacitação é o momento em que os professores podem discutir teorias e experiências de ensino e aprendizagem que futuramente serão utilizadas em sua prática. Neste sentido, vem sendo discutida a importância de se reestruturar os cursos de graduação em Educação Física para atender a perspectiva de inclusão em todos os seus aspectos, o que consiste em uma necessária reformulação curricular que favoreça a reflexão sobre as questões relativas à inclusão, possibilitando compreender das mudanças necessárias para sua efetivação.

Os cursos de Educação Física vêm acrescentando em sua organização curricular disciplinas que tratam da questão da inclusão, dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física, em alguns cursos de forma optativa, em outros, obrigatória; atendendo à implantação do Currículo Mínimo de Educação Física, publicado em 1987 no Brasil, que prevê a necessidade de atuação do professor de Educação Física com indivíduos com deficiência. (CASTRO, 2005)

Porém, Miron e Costa (2002) em pesquisa realizada na cidade de São Carlos – SP no curso de formação em Educação Física, concluíram que apenas implantar uma

disciplina nos cursos de formação não garante a qualidade da futura atuação dos profissionais de Educação Física frente aos alunos com deficiência.

Dizem sim que essa implantação é importante para garantir conhecimentos específicos para sua atuação com alunos com deficiência, mas para garantir a sua segurança e motivação é necessário oportunizar estágios durante o curso de formação que possibilitem contato com alunos com deficiência para que os mesmos conheçam as suas dificuldades e as suas possibilidades eliminando sentimentos e preconceitos que inviabilizam o trabalho com qualidade.

Segundo Souza (2000, p. 6), o preconceito constitui uma barreira ao processo de inclusão. As pessoas com deficiência carregam consigo o estigma da incapacidade e da ineficiência, fruto de “séculos de ignorância, superstição e medo”, que “provém tanto da ausência de conhecimento, como da presença de idéias falsas”, que se torna a base de preconceitos. Continua dizendo que “a ignorância em si não faz nascer o preconceito, mas favorece o seu desenvolvimento”.

Uma formação dos professores que contemple os conhecimentos relacionados aos alunos com deficiência e o contato direto com esses alunos, por meio de estágios supervisionados, projetos de lazer e pesquisas, entre outros, é necessária tanto para garantir a quebra de preconceitos como para garantir um ensino de qualidade.

Mais que implantar uma disciplina nos cursos de formação que favoreça discussões e conhecimentos sobre o processo inclusivo e as pessoas com deficiência, é necessário oferecer durante a mesma a oportunidade de vivenciar situações práticas em que possam ser eliminados preconceitos e dúvidas em relação às capacidades dos alunos com deficiência. Tais situações devem, também, favorecer a percepção das especificidades de

cada deficiência, e ainda oportunizar uma reflexão sobre as possibilidades de atuação de acordo com a necessidade de cada aluno.

Além disso, para se produzir reestruturações na concepção e prática de ensino dos professores, o ideal é que todas as disciplinas favoreçam discussões sobre o processo de inclusão de forma interdisciplinar, viabilizando o entendimento do seu objetivo e das maneiras de realizá-lo. É essencial, também, que todas as disciplinas possibilitem o contato dos futuros professores com alunos com deficiência e propiciem intervenções e discussões relacionadas às especificidades das disciplinas e dos alunos.

Zeichner (1993) diz que nos Estados Unidos da América existe a abordagem segregada em que se inclui, nos programas normais de formação dos professores, um curso (disciplina) sobre estudos de formação multicultural, experiências de campo e a abordagem de infusão. Este curso é implantado de forma integrada em todo o programa curricular e nas experiências de campo. Salienta que, apesar de haver uma clara preferência pela abordagem integrada, por considerar que a abordagem segregada não tem muito impacto nas ações dos professores, ela não é a mais utilizada. O currículo segregado também é o mais utilizado nos cursos de formação de professores no Brasil.

Ressalta Zeichner (1993, p.96, apud Wisconsin, Sleeter, 1988, p. 29) que:

A inclusão de uma quantidade relativamente pequena de formação multicultural nos programas de formação inicial dos estudantes não tem muito impacto em suas atitudes, convicções e práticas de ensino. Podem dar-lhes um repertório maior de estratégias de ensino a utilizar junto de alunos culturalmente diferentes e pode alerta-los para a importância da manutenção das expectativas. Contudo, para se conseguirem reformas significativas no ensino, esta intervenção, por si só, não é suficiente.

Castro & Marques (2000, p. 36) também falam sobre a importância da preparação dos profissionais da Educação Física durante a graduação, com características

generalistas, para atuarem com os alunos com deficiência, porém salientam que deve ser mantida a oferta de formação pós-graduada altamente especializada. Sugerem, também, a oferta de uma formação contínua, em exercício, que proporcione modelos de especialização por área de intervenção.

Os autores ainda realçam que a formação deve sublinhar a necessidade de todas as formas de intervenção terem uma preocupação centrada na qualidade de vida dos indivíduos com deficiência, em todas as faixas etárias, e que o profissional de Educação Física seja competente para a participação/colaboração em investigação na área, quer no campo pedagógico em ambiente inclusivo, quer no campo desportivo em ambiente de competição e de recreação.

Os autores, então, sugerem três critérios de formação (graduação, pós-graduação e contínua) de professores de Educação Física dependendo do setor de atuação, focalizando o conhecimento mais específico sobre os alunos com deficiência.

Mantoan (2003) amplia essa discussão enfatizando que todos os cursos de formação de professores precisam sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino e conhecimentos adequados à heterogeneidade das turmas escolares. Heterogeneidade que, apesar de agora estar mais evidente, sempre esteve presente no contexto escolar, mas que na maioria das vezes era ignorada.

E salienta que a formação inicial ou continuada direcionada à inclusão escolar não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos, mas em uma formação que ressignifique o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas, que prepare profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade.

Sugere uma formação com aprendizagem ativa, cooperativa e que produza autonomia intelectual e social, que parta do saber fazer do professor (seus conhecimentos, experiências) e conduza ao exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola.

Esse exercício deve ser feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram os trabalhos nas salas de aula, por meio de questionamento da própria prática, nas comparações e na análise das circunstâncias e dos fatos. (ibid., p. 83)

Sendo assim, Mantoan sugere uma formação contínua em serviço, cujo foco está no desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos para provocar as mudanças pretendidas no âmbito escolar.

Zeichner (1993) apresenta alguns elementos que são essenciais na formação dos futuros professores para a diversidade independente do contexto dos programas de formação. Procuramos direcionar os exemplos para as pessoas com deficiência, visto que o autor afirma que esses elementos servem a qualquer contexto que enfatize a diversidade:

- desenvolver a identidade cultural e étnica dos futuros professores, induzindo a compreensão de que cada um é um precioso elemento multicultural e fazendo-os sentir parte de uma sociedade culturalmente diversa;
- abordar a história e os contributos dos vários grupos culturais;
- favorecer a mudança de atitude ajudando os futuros professores a analisarem os seus valores e atitudes para com outros grupos (leitura de relatos de pessoas discriminadas);

- combater o problema das baixas expectativas proporcionando o contato dos futuros professores com práticas de ensino bem sucedidas por meio de leituras de obras e artigos que descrevam o ensino bem sucedido ou experiências pessoais;
- analisar os processos por meio dos quais as escolas favorecem a desigualdades sociais (currículo, instrução, formação de grupos e avaliação) por meio de leitura e debate;
- despender especial atenção curricular aos conhecimentos baseados na investigação sociocultural relativamente às relações entre língua, cultura e a aprendizagem;
- preparar os futuros professores no conhecimento do desenvolvimento humano, das características singulares e estilos de aprendizagem de vários grupos e indivíduos, analisando a relação entre os métodos empregados em sala e os estilos de aprendizagem;
- incluir experiências de campo que proporcionem o contato direto dos alunos com pessoas com deficiência, complementando essas experiências com seminários com análise reflexiva e orientada dessas experiências;
- ensinar diferentes formas de obter informações acerca das comunidades representadas nas suas salas de aula, várias estratégias de instrução e processos de avaliação sensíveis às diferenças.

A nosso ver, quanto maior for o momento de reflexão sobre o processo de inclusão (Como os professores devem ser, o que precisam saber, como devem atuar, quais as conseqüências sociais de sua prática,...) e quanto maior for o contato dos futuros e atuais professores com alunos com deficiência melhor será o desempenho dos professores.

Sendo assim, tanto a formação inicial como a contínua devem ser repensadas com vista a preparar os futuros e atuais profissionais da educação para reconhecerem a

diversidade presente no contexto escolar e terem consciência das conseqüências sociais de sua prática. Este objetivo pode ser atingido por meio de um currículo integrado na formação inicial e por uma formação contínua em serviço, desde que se forme um profissional reflexivo, como será discutido a seguir.

2.6.1 Formação reflexiva do professor

Segundo Zeichner (1993, p. 18), “Dewey define a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica [...] é uma maneira de encarar e responder aos problemas”.

Enfatiza Zeichner (1993) que muitos autores defendem uma formação reflexiva para produzir mudanças e reestruturação do ensino, porém alguns têm distorcido seu sentido. A reflexão apontada por Dewey é uma maneira de ser do professor que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, implica intuição, emoção e paixão compreendidas em três atitudes:

- abertura de espírito: desejo de ouvir mais que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, examinando constantemente as fundamentações lógicas da base dos conflitos e que não descansa enquanto não descobre suas causas;
- responsabilidade: avaliação sobre a conseqüência de suas ações sobre três aspectos pelo menos: conseqüência pessoal (auto-conceito dos alunos); conseqüências acadêmicas (desenvolvimento intelectual do aluno); conseqüências sociais e políticas (vida dos alunos), bem como sobre as conseqüências inesperadas do ensino, em que não se questiona apenas se seus objetivos foram atingidos, mas se gosta dos resultados;

- sinceridade: posse, de fato, do espírito aberto e da responsabilidade sobre suas ações.

Sobre esse aspecto, Paulo Freire (1996) acrescenta que para ser um bom professor não basta dominar o conteúdo, nem ter caráter instrumental (pragmatismo), mais que isso, deve ser humano, possuir dignidade, honestidade, ética, entre outros, visto que o professor tem um compromisso político e ético e que deve cumpri-lo perante a sociedade.

Um outro aspecto levantado por Zeichner (1993, p. 16) é que o professor reflexivo não aceita cegamente aquilo que lhe é imposto de cima para baixo em reformas educativas, como um técnico que se limita a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala. O professor reflexivo deve desempenhar papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los. O ensino precisa voltar às mãos do professor. A melhoria do seu ensino começa pela reflexão sobre a sua própria experiência.

Segundo a mesma autora, o professor reflexivo tem: a atenção tanto voltada para a sua própria prática como para as condições sociais nas quais se situa essa prática; decisões democráticas e emancipatórias quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula e o compromisso com a reflexão enquanto prática social que cria condições visando mudança institucional e social.

Sendo assim, formar um professor reflexivo implica considerar esses três princípios, tornando os futuros professores consumidores críticos da investigação de terceiros e capazes de produzir suas próprias investigações, ajudando-os a compreenderem os pressupostos e compromissos morais subjacentes a vários programas e a tomarem decisões inteligentes sobre o uso a dar-lhes, discordando ou não de seus tutores. (ZEICHNER, 1993, p. 27)

Algumas estratégias que Zeichner (ibid.) aponta para essa formação são: incluir estudos etnográficos, lidos e realizados pelos alunos, feitura de jornais, estudos de casos, investigação-ação e uma atenção particular às práticas de ensino multicultural e curricular, porém enfatiza que apenas a utilização destas estratégias não significa a formação de professores reflexivos, mas os objetivos para os quais se dirigem e a qualidade específica da sua utilização.

Para Paulo Freire (1996), ao se formar, o professor deve ter claro o seu compromisso social e agir eticamente para cumpri-lo da melhor forma possível.

Lalanda e Abrantes (1996) pautadas nos pensamentos de Dewey (1910) salientam que, para formar o professor reflexivo, o formador deve: orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão; e criar nos formandos a disposição para refletirem, criticamente, sobre a forma como ensinam numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente, refletindo antes, durante e depois do ato educativo.

Alarcão (1996) analisa o pensamento de Schön sobre a formação de professores e afirma que ele defende que a formação dos futuros professores inclua reflexões a partir de situações de prática reais para que o profissional se sinta capaz de enfrentar situações sempre novas e tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que caracterizam a prática real, mantendo uma atenção dialogante com o observado e o vivido.

Esta formação constitui uma construção ativa do conhecimento na ação, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo, sob orientação de um profissional que o ajude a entender a realidade desenvolvendo competências subjacentes às práticas dos

bons professores, favorecendo o desenvolvimento de novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

A formação reflexiva, como foi apresentada acima, deve conduzir o professor a um agir reflexivo, a uma maneira de ser reflexiva que induz a manter constante observação, análise e reestruturação de sua prática, pautados nas necessidades dos alunos e nas transformações sociais, o que a nosso ver contempla a formação dos professores para atuarem na educação inclusiva, por ser um contexto complexo que exige professores dinâmicos, persistentes, que estão sempre analisando as necessidades dos alunos e do grupo e buscando resultados positivos.

Hoje encontramos em Dourados – MS duas situações vigentes em relação aos cursos de formação em Educação Física. A primeira relacionada à formação inicial que possui uma organização curricular segregada em que foi implantada uma disciplina que trata dos conhecimentos sobre os alunos com deficiência e oferece estágios supervisionados na Instituição Pestalozzi, para os alunos interessados, ou seja, apenas alguns alunos vivenciam essa experiência de campo.

A segunda relacionada à formação contínua em que são oferecidas capacitações para os professores de Educação Física do ensino regular que não tiveram em sua formação inicial os saberes necessários para atuar em um contexto inclusivo, procurando suprir essa lacuna com teorias e práticas sobre as pessoas com deficiência, almejando sua melhor atuação com este grupo.

Como exemplo dessa segunda situação vigente, existe o curso de capacitação em Educação Física Adaptada oferecido pelo MEC/SEESP aos professores de Educação Física do sistema regular de ensino que não tiveram em sua formação inicial disciplinas que contemplassem esse tema e que é o objeto de estudo dessa dissertação.

Buscaremos analisar, a seguir, os resultados que este curso produziu na prática dos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e discutir se esse tipo de formação que foi oferecida aos professores foi adequado para a sua preparação.

3 O CAMINHO DA PESQUISA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (MINAYO, 2002)

A presente pesquisa consistiu em um estudo descritivo-interpretativo do curso de capacitação de professores multiplicadores, em Educação Física Adaptada, oferecido pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Estado do Mato Grosso do Sul para capacitar profissionais dessa área (Educação Física) para trabalhar em um contexto inclusivo.

O grande objetivo da pesquisa foi caracterizar este curso, analisá-lo em suas pretensões, sua organização e o impacto causado na prática dos professores envolvidos com o intuito de responder ao seguinte questionamento: o curso favoreceu a real inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Para tanto, foi necessário conhecer a proposta do curso: suas características, objetivos e a metodologia usada na capacitação dos professores de modo a favorecer a análise pretendida. Dessa forma, o primeiro procedimento de trabalho foi colher informações e documentos sobre o curso, bem como localizar os professores do município de Dourados que haviam participado da primeira etapa do curso em Brasília.

Esse passo representou a fase exploratória da pesquisa que conforme Lüdke e André (1986) visa à definição precisa do objeto de estudo.

A SEESP do MS procurada com esse intuito, não possuía registro a respeito do curso, como também não possuía os materiais distribuídos aos participantes da primeira etapa do curso em Brasília. Foi possível saber que duas professoras de Dourados haviam participado da primeira etapa do curso e houve a indicação para procurar a UNAI (Unidade de inclusão) do município de Dourados para obter maiores informações.

No contato com a UNAI foi possível saber como entrar em contato com as professoras de Dourados participantes da etapa de formação de multiplicadores do curso em análise. Numa conversa informal com a professora denominada de P1, foi possível colher informações gerais sobre o curso e ter acesso aos materiais disponibilizados por seus organizadores. A partir de então, foi possível definir os objetivos específicos da pesquisa e as estratégias de ação para alcançar tais objetivos.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Verificar a concepção dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e se o curso de capacitação oferecido influenciou este entendimento;
- Avaliar os reflexos do programa de capacitação na prática docente; e
- Verificar como as escolas realizaram as adaptações necessárias para receber os alunos com deficiência.

3.1 Estratégias de ação para coleta de dados

Lüdke & André (1986) afirmam que um dos princípios básicos da pesquisa qualitativa é a utilização de mais de uma técnica para a obtenção dos dados, procurando compreender as circunstâncias particulares em que ocorre o fenômeno, obtendo o maior número possível de elementos presentes na situação observada, descrevendo minuciosamente os acontecimentos, os depoimentos, os sujeitos da pesquisa, enfim todas as informações que o pesquisador obtiver no decorrer da investigação.

Sendo estes procedimentos de fundamental importância para garantir a qualidade dos resultados obtidos na pesquisa, optamos por obter os dados por meio de três maneiras diferentes: análise documental, observações das atividades dos professores de Educação Física e entrevistas com professores participantes do curso e coordenadores das escolas em que as professoras observadas estavam atuando.

No primeiro momento, realizamos a análise dos materiais disponibilizados durante as etapas de realização do curso, que consiste em: livro texto e sete fitas de vídeo – disponibilizados aos participantes da etapa de formação dos multiplicadores realizada em Brasília – e em uma apostila disponibilizada aos participantes da multiplicação do curso realizada em Dourados MS.

Procuramos perceber que tipo de metodologia havia sido utilizada para ministrar as aulas, quais textos e autores faziam parte do livro texto, o que era proferido como conduta necessária à atuação dos professores, entre outros aspectos que, juntamente com as informações apresentadas no capítulo II dessa dissertação, serviram de lente para a etapa de observação.

No segundo momento, partimos para a observação do contexto natural de atuação dos profissionais de Educação Física do município de Dourados que freqüentaram o curso de capacitação, com respaldo das informações colhidas na etapa anterior, que serviram como indicativos para investigar se as professoras selecionadas estavam aplicando os conhecimentos apreendidos durante o curso e se as mesmas estavam favorecendo a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas.

O terceiro e último passo para a coleta de dados foi a realização da entrevista semi-estruturada com as professoras sujeitos da pesquisa. Quatro foram as professoras entrevistadas. A entrevista tinha o objetivo de colher informações sobre a concepção dos professores acerca da inclusão e sua opinião em relação ao curso em análise.

Com o intuito de complementar essas informações, também foram entrevistadas as coordenadoras das escolas em que as professoras selecionadas atuam, para verificar se a escola tem dado suporte aos professores em relação à documentação, material, ajustes arquitetônicos, contratação de profissionais de acompanhamento (quando necessário) e apoio pedagógico.

3.2 A escolha dos professores a serem observados e entrevistados

Pautando-nos no objetivo do curso que visou formar profissionais de Educação Física da Rede Estadual de Ensino para promoverem a inclusão no ensino regular dos alunos com deficiência, partimos para a seleção dos professores que seriam os sujeitos dessa pesquisa. Houve dois momentos de trabalho com os professores: o primeiro, a entrevista e o segundo, a observação das suas aulas.

Na escolha dos professores para a entrevista adotamos os seguintes critérios: deveriam ser da rede estadual de educação, ensino regular, lotados no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. A partir desse critério deveriam ser selecionados todos os professores participantes da etapa de formação realizada em Brasília, dois da etapa de multiplicação realizada em Campo Grande e dois da etapa de multiplicação realizada em Dourados.

Da etapa de formação em Brasília foram selecionadas apenas duas professoras, visto ser este o número de participantes de Dourados; da etapa de multiplicação em Campo Grande não foi selecionado nenhum professor, por não haver nenhum participante de Dourados, ficando as duas professoras treinadas em Brasília responsáveis pelo repasse neste município e duas professoras que freqüentaram a multiplicação em Dourados.

Dessa forma foram selecionadas para a entrevista 4 (quatro) professoras participantes do curso em análise, sendo que dessas quatro professoras selecionadas, duas participaram da etapa de formação realizada em Brasília e, posteriormente, realizaram o repasse em Dourados e duas da etapa de multiplicação em Dourados.

Quadro 1 – Professores selecionados para a entrevista em Dourados.

Professor	Etapa do curso que freqüentou	Formação	Escola em que atua
P1	Etapa de formação (Brasília)	Educação Física	E. Estadual 1
P2	Etapa de formação (Brasília)	Educação Física	E. Estadual 2
P3	Etapa de multiplicação (Dourados)	Educação Física	E. Estadual 3
P4	Etapa de multiplicação (Dourados)	Educação Física	E. Estadual 4

Fonte: Dados coletados durante contato inicial com as professoras

Para a etapa de observação foram utilizadas apenas três professoras das quatro selecionadas, visto que uma delas não atendia ao terceiro critério de seleção para observação que foram os seguintes: serem do município de Dourados-MS, participantes de uma das etapas do curso em análise e que estivessem trabalhando em salas inclusivas.

Portanto não foram observadas as aulas da professora P2 por não estar atuando em sala inclusiva no momento.

Quadro 2 - Professoras de Dourados selecionadas para etapa de observação

Prof.	Etapa do curso que frequentou	Escola em que atua	Turmas de inclusão	Aluno com deficiência
P1	Etapa de formação (Brasília)	E. Estadual 1	1ª série	A1.1 Deficiência Físico-Motora
			2ª série	A1.2 Deficiência Físico-Motora A1.3 Deficiência Mental
P3	Etapa de multiplicação (Dourados)	E. Estadual 2	1ª série	A3.1 Deficiência Mental A3.2 Deficiência Mental
			2ª série	A3.3 Deficiência Mental A3.4 Deficiência Físico-Motora
			3ª série	A3.5 Deficiência Mental
			4ª série	A3.6 Deficiência Mental A3.7 Deficiência Auditiva moderadamente severa A3.8 Deficiência Mental
P4	Etapa de multiplicação (Dourados)	E. Estadual 3	5ª série	A4.1 Deficiência Auditiva Severa A4.2 Deficiência Auditiva A4.3 Deficiência Auditiva
			6ª série	A4.4 Deficiência Auditiva Profunda A4.5 Deficiência Auditiva Severa
			7ª série	A4.6 Deficiência Auditiva Severa e Deficiência Físico-Motora A4.7 Deficiência Auditiva Moderada progressiva A4.8 Deficiência Auditiva Profunda

Fonte: Dados coletados durante contato inicial com as professoras

Optamos por realizar primeiro a observação das aulas antes da entrevista para que as questões da entrevista não influenciassem a prática do professor. As observações

foram realizadas durante os meses de maio, junho e parte de agosto de 2005 com as professoras P1 e P3. As aulas da professora P4 foram observadas durante o mês de setembro e parte de outubro, visto que os horários de suas aulas chocavam com as da professora P1.

Ao término das observações foram realizadas as entrevistas com as professoras e as coordenadoras.

3.3 A construção do instrumento de observação das aulas e roteiros das entrevistas

A observação do contexto natural dos professores é fator imprescindível para avaliar os reflexos do programa de capacitação em suas práticas, porém “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica” deve ser planejada com muito cuidado. Este planejamento consiste em delimitar o objeto de estudo para que fique claro quais aspectos do problema serão cobertos pela observação, decidir o grau de participação do observador e a duração das observações. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 25)

Dessa forma foi construído um instrumento de observação determinando o foco do observador que se centrou em três aspectos: o primeiro em relação à atitude do professor em aula; segundo em relação ao aluno com deficiência e suas reações e o terceiro em relação aos demais alunos, rejeição ou não. (anexos 1, 2 e 3)

Em relação à atitude do professor em aula foram definidos como indicadores para a observação os que seguem:

- planeja a aula;
- motiva o aluno a participar das aulas;

- discute com os alunos questões relativas à inclusão, como: discriminação, por que alguns colegas são diferentes (fisicamente ou mentalmente) e outras;

- propõe atividades adequadas;

- propõe atividades que possibilitam a socialização;

- auxilia na execução das atividades;

- faz anotações, registros sobre o desempenho dos alunos;

- busca informações quando surgem dificuldades;

- explica as atividades de forma que os alunos entendam (de acordo com a necessidade de cada aluno);

- chama a atenção de alunos que discriminam ou que maltratam os colegas;

- trata os alunos com carinho ou indiferença.

Em relação ao aluno com deficiência foram definidos como indicadores:

- participa das aulas;

- demonstra alegria na execução das atividades;

- participa de todas as atividades propostas;

- apresenta dificuldade em que tipo de atividade;

- tem atitudes agressivas com os colegas;

- consegue se socializar com os colegas;

- demonstra melhora no comportamento ou na execução das atividades.

Em relação aos demais alunos foram definidos como indicadores se:

- aceitam o aluno com deficiência;

- auxiliam esse aluno nas atividades;

- têm ou não atitudes de discriminação.

Também foi definido que o observador ao realizar o contato com as professoras deveria revelar apenas parte do que pretendia com a investigação para não provocar mudanças no comportamento do grupo observado. Deveria, conforme Junker (1971), citado por Lüdke e André (1986, p. 29), ser um “participante como observador”.

Foi definido que as observações deveriam persistir até que as cenas ou atitudes começassem a se repetir e deveriam ser registradas por meio de anotações escritas, em que constariam o dia, o período de duração, a série, alunos com deficiência observados em cada série e todos os acontecimentos da aula ligados aos indicativos mencionados acima, como também alguns comentários das professoras e dos alunos.

Os registros foram feitos em um caderno de campo. Após o término das observações foram montados quadros com as informações colhidas para facilitar a análise dos dados. (Anexo I)

As entrevistas pretendiam levantar informações sobre a capacitação em análise, o olhar do professor em relação ao curso e a inclusão, bem como as adaptações realizadas na escola para receber o aluno com deficiência. Dessa forma, optamos por realizar a entrevista semi-estruturada, que apesar de seguir um roteiro possibilitou, dependendo da resposta do entrevistado, realizar outras questões. (Anexos II e III)

Os roteiros de entrevista foram elaborados buscando obter as seguintes informações:

1. Levantamento sobre o projeto de capacitação em análise:
 - objetivo;
 - proponente (quem propõe) e executor (quem coloca em prática);
 - critério de seleção dos participantes;
 - duração do curso;

- periodicidade dos encontros;
- principais atividades do curso (teoria e prática);
- material disponibilizado aos participantes;
- conceito atribuído ao curso.

2. Olhar do professor participante em relação a dois aspectos:

2.1 Ao curso:

- contribuição, caso haja;
- aspectos relevantes;
- aspectos falhos;

2.2 À inclusão:

- possibilidade;
- acompanhamento pedagógico;
- atitudes que propiciam a inclusão;
- acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

3. Levantar informações sobre as adaptações realizadas na escola para receber o aluno com deficiência:

- encaminhamento do aluno ;
- adaptações do prédio: rampas, banheiros e outras;
- capacitação aos professores;
- acompanhamento pedagógico;
- parecer médico;
- ficha de acompanhamento;

- materiais adequados;
- repasse de informações.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente combinados, nas escolas em que os profissionais atuam. Antes de cada entrevista, era explicado aos entrevistados sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida, que tipo de questões seriam realizadas e que seriam gravadas para facilitar a transcrição das informações.

Durante as entrevistas, os professores e coordenadores entrevistados discorreram livremente sobre suas experiências com alunos com deficiência antes e após o curso, as dificuldades encontradas na aplicação de atividades, os conhecimentos obtidos no curso que o professor conseguiu utilizar na prática, entre outras informações que permitiram um delineamento geral da questão.

Após cada entrevista, as informações eram transcritas na íntegra e ao final de todas as transcrições os dados foram analisados visando à compreensão do fenômeno investigado (SZYMANSKI, 2002) e agrupados em categorias e subcategorias.

As informações colhidas nestes dois momentos, observação e entrevista, serão expostas e discutidas no capítulo a seguir juntamente com as informações colhidas na análise documental, procurando, assim, confrontar dados obtidos com a teoria e a compreensão do pesquisador.

3.4 Buscando mais informações

Ao elaborarmos o capítulo III, sobre o curso em análise, percebemos que algumas informações estavam desconstruídas, bem como faltava esclarecer algumas

questões como se o MEC havia passado à SEESP do MS critérios a seguir sobre a organização da multiplicação, o número de participante da multiplicação em Campo Grande, entre outras.

Dessa forma procuramos novamente a SEESP do MS com o intuito de conseguir essas informações. Fomos recebidos com muita atenção pela responsável por este setor que, ao dizermos o nome da pessoa que segundo as professoras entrevistadas era o elo entre SEESP do MS e MEC na época, nos informou que ele estava atuando na direção de uma escola e se dispôs a entrar em contato imediato para combinar um encontro em que as informações que precisávamos pudessem ser obtidas.

No contato ficou esclarecido que a Secretaria o havia indicado para prestar os esclarecimentos sobre o curso em análise e que seria procurado para uma entrevista. Esse contato foi feito com o cerimonial da Secretaria de Educação para solicitar que fornecessem as informações sobre a organização da multiplicação do curso que ficou a cargo da SEESP. O cerimonial é um setor da Secretaria de Educação que cuida da organização de cursos e eventos de responsabilidade da Secretaria.

A informação obtida foi que seria complicado o acesso a essas informações por se tratar de um curso que se realizara no ano de 2001 e cujos documentos já haviam sido conduzidos ao arquivo morto, mas que seria feito o possível para localizá-los.

A seguir, fomos até a escola entrevistar o diretor, que, na época da realização do curso em Brasília, era o elo entre MEC e SEESP-MS. Procuramos conseguir dele as seguintes informações:

- função que exercia na Secretaria de Educação (SEDUC) na época;
- documentos ou informações sobre a capacitação realizada em Brasília;
- critério adotado na escolha dos participantes;

- orientações para a realização do repasse;
- organização do repasse;
- expectativas em relação ao curso de capacitação.

As informações obtidas foram transcritas na íntegra e acrescentadas no capítulo

III. Já o roteiro está disponibilizado no anexo IV.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional. (PRIETO, 2006, p. 59)

O objetivo deste capítulo consiste em caracterizar o curso em estudo possibilitando conhecer sua estrutura, organização e aspectos referentes a conhecimentos e atitudes difundidos aos participantes.

Devido à falta de material sobre o curso, no que diz respeito a sua organização, os dados apresentados a seguir foram obtidos em entrevista realizada com a Secretária de Educação Especial em 2001 – publicada na revista *Integração* 2002 – e nas sete fitas de vídeo distribuídas aos professores participantes do curso.

Obtivemos dados também em entrevista realizada com o professor que em 2001, época do curso, respondia pela coordenação de Educação Básica da Secretaria de Educação do MS e trabalhava com as políticas da educação, específicos da Educação Física. Essa coordenação constituiu o elo entre SEESP/MS e MEC, na realização do curso principalmente na escolha dos professores do MS que iriam participar da etapa

realizada em Brasília. Este professor, também, frequentou a etapa de formação em Brasília e realizou o repasse em Campo Grande. O chamaremos de PC (professor coordenador) durante a apresentação dos dados.

Foram colhidos, igualmente, dados das entrevistas realizadas com as professoras de Dourados que participaram da etapa de formação em Brasília e posteriormente realizaram a multiplicação do curso em Campo Grande e Dourados, que chamaremos de P1 (professora 1) e P2 (professora 2) e das professoras que frequentaram o repasse em Dourados que chamaremos de P3 (professora 3) e P4 (professora 4).

Houve estudo e análise das sete fitas de vídeo contendo a gravação das aulas teóricas e práticas ministradas durante a etapa de formação em Brasília e do livro-texto composto por textos produzidos pelos professores formadores, distribuídos aos participantes desta etapa do curso para servir de material de apoio e subsidiar a montagem do repasse. Tivemos acesso a esse material por meio da professora P1.

A falta de material sobre a organização do curso dificultou muito esta análise, porém procuramos fornecer o maior número de detalhes que nos foi possível obter para uma apresentação condizente com o que foi desenvolvido.

4.1 Objetivo e etapas do curso

Em parceria, MEC (Ministério da Educação) e SEESP (Secretaria de Educação Especial) de Brasília, criaram o curso de capacitação em Educação Física Adaptada para profissionais de Educação Física da rede estadual do sistema regular de ensino, que não receberam orientação quanto à inclusão de alunos com deficiência, em sua graduação.

Segundo a Secretária de Educação Especial em 2001, os alunos com deficiência sempre foram dispensados das aulas de Educação Física por despreparo dos professores sobre o tema e o curso tinha por objetivo provocar mudança de atitude dos profissionais favorecendo um atendimento mais adequado a este aluno. Sendo assim, o Ministério da Educação precisava favorecer competência técnica aos sistemas de ensino. “Ao invés de deixá-los fora das aulas de Educação Física, os professores terão a consciência da importância de trazer este aluno para participar das aulas”. (fita de vídeo, vol. 1, do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada³)

Em entrevista, à revista Integração diz que :

O objetivo geral do programa é o atendimento à criança com deficiência, garantindo seu acesso e sua permanência na escola regular e contemplando sua participação efetiva nas aulas de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário à capacitação dos professores de Educação Física do sistema regular de ensino, em uma visão inclusivista. (2002, p. 5)

De acordo com o professor da Coordenadoria de Educação Básica (PC)

[...] o MEC resolveu lançar a política da inclusão [...] quiseram focar que a política da inclusão fosse disseminada no país [...]. O MEC tinha a ciência e a certeza de que não iria colher resultados já de imediato, mas no momento bastava quebrar barreiras. Essa era a meta, quebrar uma barreira [...]. Falar que agora temos política de inclusão, vamos ter que trabalhar e construir o conhecimento juntos. A partir do momento que você

³ As referências futuras às fitas de vídeo do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada, se limitarão à expressão fita de vídeo e ao volume correspondente.

quebra a barreira você começa a construir um trabalho. A idéia do MEC foi quebrar barreiras.

Podemos perceber, tanto nas palavras da Secretária como do professor (PC), que o objetivo do MEC centrava-se em difundir a política da inclusão aos professores de Educação Física fazendo com que os mesmos compreendessem e acreditassem no processo de inclusão passando a organizar as suas aulas com este objetivo e, ao mesmo tempo, se tornassem multiplicadores desta idéia em seus estados e municípios.

Assim, o curso de capacitação foi organizado em duas etapas, sendo a primeira de formação de professores multiplicadores e a segunda de multiplicação. A primeira foi realizada no mês de novembro e no mês de dezembro de 2001, ambas em Brasília, com 189 (cento e oitenta e nove) professores treinados (INTEGRAÇÃO, 2002 p. 5). Sete (7) desses professores eram do Mato Grosso do Sul (MS) e entre os sete (7), dois (2) eram do município de Dourados.

Os professores participantes da etapa de formação realizada em Brasília deveriam fazer a multiplicação do curso em seus Estados, com apoio da SEESP/MEC, das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e dos órgãos locais de educação especial, possibilitando a todos os professores de Educação Física o acesso à capacitação e às informações. (INTEGRAÇÃO, 2002)

Segundo o representante do MS junto ao MEC, os professores convidados a participar da capacitação em Brasília assinaram um termo de compromisso responsabilizando-se em realizar o repasse da capacitação e que a SEESP/MS deveria coordenar esse repasse. Após sua realização, a SEESP/MS deveria encaminhar relatório ao

MEC informando a quantidade de participantes, a data de realização, entre outras informações.

Os dois professores de Dourados, município alvo desta pesquisa, realizaram o repasse em Campo Grande capital do MS, no ano 2002 juntamente com os outros professores do MS que freqüentaram a etapa de formação realizada em Brasília, para o qual contaram com o apoio da SEESP/MS. Houve a participação de aproximadamente 60 professores de Educação Física das escolas estaduais dos municípios do MS.

Posteriormente, esses dois professores de Dourados, também, realizaram o repasse em seu Município de origem, no período de 25 a 28 de agosto de 2003, visto que em Campo Grande não houve a participação de professores do Município de Dourados (MS).

A Secretária de Educação enfatizou na entrevista à revista Integração que o sistema de multiplicação adotado no programa de capacitação possibilitaria “a todos os professores o acesso à capacitação e às informações necessárias e adequadas para que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais sejam cada vez mais beneficiados, e não excluídos”. (2002, p.5)

Esta fala demonstra que o objetivo do MEC era atingir todos os professores de Educação Física do país pelo sistema de multiplicação e que a partir desse curso os professores não excluiriam mais os alunos com deficiência de suas aulas. Porém, até que ponto este tipo de capacitação realmente prepara os professores? Será que todos os professores de Educação Física do país realmente tiveram acesso às informações oferecidas durante a formação dos professores em Brasília? Será que as informações repassadas por multiplicação têm a mesma clareza e o mesmo enfoque fornecido

inicialmente? Será que o MEC teve a preocupação em controlar a qualidade desse repasse? Será que inclusão é apenas garantia de acesso e permanência na escola regular?

Estas são algumas questões que procuraremos discutir ao longo do texto, com respaldo nos dados colhidos na análise do material, nas entrevistas e na pesquisa de campo.

4.2 Critério de seleção dos participantes em cada etapa do curso

Para a etapa realizada em Brasília o MEC, por meio de ofício, solicitou que fossem enviados sete (7) professores de Educação Física de cada estado, de preferência que não atuassem na Educação Física Adaptada, ou seja, com pouca experiência com alunos com deficiência, segundo informações do professor da Coordenadoria de Educação Básica, que ficou responsável por selecionar os professores.

Questionado a respeito dos critérios que utilizou para selecionar os professores, respondeu que, na época em que trabalhava na Secretaria do Estado de Educação havia elaborado vários cursos para professores de Educação Física e que, também, foi a vários municípios do estado representando a SEE, trabalhando com a política da Educação Física, então escolheu as pessoas que demonstraram maior interesse e compromisso na realização desses trabalhos.

Para o repasse realizado em Campo Grande foi solicitado, segundo as professoras P1 e P2, que cada município do estado do Mato Grosso do Sul enviasse um (1) professor de Educação Física, porém o professor convidado do município de Dourados não pôde participar e não convidaram outro porque as duas professoras já estavam representando o município, conforme a fala da professora P1:

“Foi convidado, mas ele não pode ir, não quiseram chamar outros porque disseram que nós duas já estávamos representando o município de Dourados [...]”

No repasse em Dourados foram encaminhados convites a todas as escolas estaduais.

4.3 Dinâmica do Curso

Em cada etapa do programa foi desenvolvida uma dinâmica de aulas que serão apresentadas a seguir.

4.3.1 Etapa de formação dos multiplicadores realizada em Brasília – DF

Nesta etapa realizada em Brasília, as aulas foram organizadas por módulos, de forma sequencial dos aspectos gerais para os específicos e ministrados por professores especialistas, no período matutino e vespertino, durante 18 dias consecutivos, com exceção do domingo, com aulas teóricas e práticas.

Os professores que participaram dessa etapa de formação de multiplicadores receberam, meses após a realização do curso, dois materiais de apoio para a organização do repasse: sete fitas de vídeo contendo a gravação das aulas ministradas em Brasília e um livro-texto contendo os temas ministrados em cada aula e escritos pelos professores ministrantes.

Em cada fita foi gravado um módulo com as partes principais das aulas teóricas e com atividades práticas desenvolvidas com os participantes. As fitas também contêm a apresentação do objetivo de cada professor em relação à aula ministrada e o objetivo geral

do curso apresentado pela Secretária de Educação Especial em 2001, das quais foram retiradas as informações apresentadas neste tópico.

O livro contém uma coletânea de textos publicados pelos professores que ministraram as aulas no Curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada, em que apresentam a discussão teórica sobre os temas que ficaram responsáveis para ministrar nos módulos. Os textos foram organizados na mesma seqüencial das aulas e serão utilizados aqui como complemento das informações sobre cada módulo.

Os procedimentos metodológicos utilizados durante as aulas teóricas consistiram em: aula expositiva dialogada, utilizando-se ora o “PowerPoint”, ora o retro projetor como recurso didático, apresentação de experiências vivenciadas em situações práticas, tanto pelos ministrantes como pelos participantes, e discussão, com o grupo, sobre a melhor forma de agir em cada situação.

4.3.1.1 Apresentação dos módulos

No primeiro módulo, o professor especialista responsável apresentou os aspectos históricos e filosóficos da deficiência procurando discutir as concepções histórico-filosóficas referentes ao corpo e os preconceitos daí decorrentes, a relação existente entre poder e conhecimento, bem como a responsabilidade dos professores na seleção e disseminação dos conteúdos e a implicação dessas discussões na relação Educação Física e inclusão escolar.

O professor começa por discutir que os nossos pensamentos estão expressos em nossas concepções filosóficas que se consolidam em duas vertentes: o idealismo e o

materialismo. O idealismo parte da abstração para a realidade, como quando planejamos uma aula sem conhecer os nossos alunos. O materialismo tem a realidade como um dado primário e é dessa realidade que devemos partir para incluir o aluno com deficiência na escola. A escola tem fracassado, porque parte de um ideal de aluno homogêneo, enquanto na realidade existe uma grande diversidade na escola.

Enfatiza que é fundamental no processo inclusivo que se tenha clareza dos “nossos limites e possibilidades” e acrescenta que a escola não foi organizada para as pessoas com deficiência, porque foi constituída em cima de uma concepção abstrata do aluno, centrada na igualdade universal entre os homens. Hoje só se admite falar em diferença universal entre os homens, então como tratar essa diferença? “Quando projetamos no outro, comportamentos, esperanças, anseios,... ou anulamos o outro ou sempre seremos um decepcionado histórico”. (fita de vídeo, vol. 1)

Diz que a realidade mostra que nós temos uma escola inadequada em termos arquitetônicos, curriculares, de recursos humanos e financeiros, entre outros. Apesar dessa realidade, da qual todos nós já temos conhecimento, chama os professores para uma reflexão que aponte como sair dessa situação e diz: “a inclusão que estamos propondo a vocês é a inclusão que podemos, porque a inclusão que queremos está muito distante das possibilidades que temos”. (fita de vídeo, vol.1)

O professor enfatiza que em nós existe uma lógica dialética, uma essência contraditória entre o que gostaríamos de ser e os que somos, entre o que podemos e o que devemos fazer. Que os professores devem estar atentos a essa questão e não tentar esconder o que o aluno com deficiência é, como alguns pais fazem deslocando a realidade material para algo abstrato, que não existe, e sim mostrar a eles que têm limitações, mas também tem possibilidades. “Quando o indivíduo se reconhece, se aceita, ele luta por seus

direitos, sabe que é uma pessoa com deficiência e não um coitadinho, não se anula”. (fita de vídeo, vol.1)

Então salienta que o professor precisa saber de que lado está nessa luta, definir sua concepção de mundo para edificar sua prática social e que deve refletir: Que sociedade quer construir? Sob que ponto de vista vê a pessoa com deficiência?

Diz que sempre houve um dualismo entre corpo e mente na história da Educação Física, que pregava que o corpo devia ser perfeito para que o espírito fosse elevado. Por isso as pessoas que possuíam qualquer defeito físico, inclusive pé chato não podiam fazer a Educação Física. O professor de Educação Física também devia ser perfeito se não como poderia demonstrar e ensinar a atividade? Devia, ainda, servir de espelho para os alunos. Essa idéia impedia o portador de deficiência de chegar ao curso de Educação Física. Hoje já foram eliminados os testes físicos e se admite alunos com deficiência, nestes cursos.

Enfatiza que a inclusão não pode ser discutida sem que se faça referência à política de integração. Movimento que teve início nos anos 70 e que chega ao Brasil a partir dos anos 80. A integração tinha como preocupação principal a pessoa com deficiência e como pressuposto básico o princípio da igualdade, ou seja, para que as pessoas com deficiência fossem iguais deveriam estar integradas à escola, à sociedade, ao trabalho.

Já a inclusão parte de um princípio totalmente diferente. Ela não fala mais de pessoas com deficiência, ela está tratando de uma totalidade, de todas as pessoas que até hoje foram deserdadas da educação, sendo que esse princípio se consolidou na publicação de Salamanca, em 1994, na Espanha.

Realça que devemos estudar os motivos que geram as leis, porque é nos motivos que encontramos os princípios. Os princípios da inclusão são: diversidade humana, superar o ideal de igualdade universal e diferença (natureza biológica) e desigualdade (natureza social).

No que diz respeito à Educação Física e deficiente, salienta que sempre foi segregadora, porque todos os trabalhos realizados foram localizados, como o basquete para cadeirante, então questiona: Como vamos fazer essa unidade espacial temporal da diversidade humana? Nós temos conhecimento para atender a diversidade humana? Que conhecimento é esse que nós produzimos e disseminamos? Até agora a nossa contribuição nesse campo foi a Educação Física Adaptada, segregadora.

Salienta que o grande problema a enfrentar e que está sendo estudado hoje é elencar atividades em que se possa incluir a diversidade humana e isso está ocorrendo em todas as áreas do conhecimento, mas que estamos nessa situação, porque a Educação Física sempre foi preocupada com adaptações. “Pegamos conhecimentos que já existiam e fizemos adaptações, não nos preocupamos em gerar novos conhecimentos, porque tínhamos como princípio a igualdade. Nas adaptações, os valores continuam os mesmos e ficamos tentando fazer com que um conhecimento prevaleça sobre o outro. Quando eu adapto, eu equalizo, eu torno igual, eu possibilito”. (fita de vídeo, vol.1)

A adaptação dos conhecimentos serve:

Muito mais para manter o princípio da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes do que para explicitar o princípio da diferença e da desigualdade, na tentativa de superação desse quadro social. (CARMO E SILVA, 2002, 16)

Porém deixa claro que não está criticando as contribuições da Educação Física até hoje, mas que está pedindo que os professores analisem o que ela deixou de fazer ao

longo de sua história, visto que “toda vez que selecionamos conhecimentos, também, selecionamos ignorância e que isso é muito sério. Se o meu discurso é a favor da inclusão, a minha prática tem que ser na mesma direção”. (fita de vídeo do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada)

Então finaliza dizendo que este é um processo irreversível e propõe que, apesar de o instrumental no momento não ser o ideal, os professores não se acomodem, que pesquisem e produzam novos conhecimentos e que multipliquem para as suas bases essa perspectiva.

Se por um lado o momento ainda não é oportuno para colocar a inclusão em prática em toda a sua plenitude, por outro lado, ela trouxe todos esses problemas à tona: Que o professor não foi formado para atender a diversidade, que não sabe lidar com a diferença, que não é capaz de gerar esses conhecimentos, isso tudo é muito rico, então não matem a idéia da inclusão com esse discurso que vocês não estão preparados, que vocês acham muito difícil. Os pesquisadores e professores precisam dar respostas novas para esse grande desafio do século XXI. (fita de vídeo, vol.1)

No segundo módulo, outro professor especialista apresentou as neuropatologias por meio de aula teórica. O professor começa por explicar como se forma e se desenvolve o sistema nervoso, apresentando um desenho do encéfalo, as principais partes e funções, como o cerebelo que controla e regula o equilíbrio involuntário, o tônus muscular, a postura, a coordenação de movimentos.

Salienta que uma pessoa que possui uma lesão na região do cerebelo vai apresentar uma série de sinais que denotam em perda de equilíbrio, descoordenação do movimento, como: ataxia (aumenta a base de sustentação para poder andar), nistagno (movimento rítmico e oscilatório do olho), dismetria (falta de noção do tamanho do movimento), rechaço (dificuldade de fazer a inversão rápida do tônus muscular), dislalia

(dificuldade na articulação da palavra falada), disdiadococinesia (dificuldade de realizar movimentos rítmicos e alternados rapidamente).

Apresenta o diencéfalo, responsável por manter os órgãos funcionando normalmente quando uma pessoa está em coma. Diz que é formado por quatro partes: tálamo, epítalamo, subtálamo, hipotálamo, porém que é a última que interessa aos professores. Explica que o hipotálamo controla a sede, fome, sono, temperatura corporal, sistema nervoso autônomo (batimento cardíaco, frequência respiratória, dilatação da pupila, dilatação dos brônquios), a hipófise e também se relaciona com áreas do comportamento emocional.

Diz que drogas ingeridas em medicamentos e outras podem acelerar, inibir ou desorganizar a atividade sináptica e agir no sistema límbico aumentando a produção do licor que gera a hidrocefalia e que, quanto mais cedo a criança for atendida e for realizada a intervenção cirúrgica, melhor será o resultado.

Enfatiza que para entender como uma pessoa pensa é preciso ter claro como ela aprende (como se memoriza), então apresenta um mapeamento cerebral e faz uma relação das áreas cerebrais com o mecanismo de aprendizagem e o mecanismo motor apontando uma integração em todas as áreas do cérebro, ou seja, uma informação visual fornece informação para a área de inteligência, para a área motora e assim por diante e que o mecanismo de memorização é acionado pelo interesse ou repetição.

Diz que o cérebro divide-se em lobos cujos nomes são: frontal, temporal, parietal, occipital e insula e apresenta as partes principais.

Lobo occipital é responsável pela visão (ver o objeto) e pela interpretação ou interpretação visual (saber o que está vendo), ou seja, se houver uma lesão na área da visão ocorre a cegueira, mas se houver uma lesão na área de interpretação a pessoa enxerga, mas

não consegue saber o que está enxergando. Acrescenta, ainda, que criança com dislexia pode apresentar problema de leitura e/ou de escrita, porque tem dificuldade de interpretar o que está vendo ou lendo. Realça que na dislexia não há lesão cerebral.

Lobo temporal é responsável pela audição (ouvir), interpretação auditiva (entender o que está ouvindo), interpretação musical, olfato, memória para fatos recentes e comportamento emocional.

Lobo parietal é responsável pela sensibilização geral (capta as informações), interpretação sensibilidade geral (decifra as informações), equilíbrio (voluntário), gustação, esquema corporal (importante para se ter uma noção da imagem corporal, representação do corpo próprio).

Lê o conceito de deficiência mental que consta no livro-texto distribuído aos professores e explica que a pessoa com deficiência mental não consegue responder às exigências do meio ambiente.

...um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações relacionadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso da comunidade, autodireção, saúde e segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e trabalho. (DUARTE e ARAÚJO, 2002, p. 23, apud. LUCKASSON ET AL., 1992)

Os professores de Educação Física devem considerar quais os comportamentos adaptativos a criança apresenta e trabalhar “com foco no comportamento adaptativo e não nas características clínicas da criança.” (livro-texto do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada, 2002, p. 24)

Alguns casos de deficiência mental resultam de anomalias cromossômicas em que, durante a divisão celular, ocorre defeito na divisão dos cromossomos. Um dos defeitos

mais constantes é a não-disjunção ou não separação dos cromossomos, ou seja, dois membros do par vão para o mesmo pólo da célula, resultando em gametas com falta ou excesso de cromossomos, que dão origem a indivíduos com células de cariótipo anormal. (SANTOS, 1986) Os principais casos de cariótipos anormais são apresentados no livro-texto: Síndrome de Down, Síndrome de Klinefelter, Síndrome de Trissomia 18, Síndrome de XYY, Síndrome de Turner e epilepsia. Mas nenhuma delas é apresentada na fita de vídeo.

Explica que a paralisia cerebral é um conjunto de alterações motoras de caráter não expansivo, que é provocada por uma lesão no encéfalo que ocorre durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso. Como a lesão não é no córtex cerebral (massa cinzenta) a criança tem grande potencial para aprender, porém, geralmente, tem um aspecto motor muito chocante.

Acrescenta que 50% das crianças com paralisia cerebral são espásticas com hipertonia seletiva em alguns grupos musculares, apresentando nos membros superiores: flexão de punho, flexão de cotovelo e adução de braço e nos membros inferiores: extensão de joelho, flexão plantar de pé e adução de coxa.

Também podem ser discinéticas, apresentando distúrbios característicos de movimento, como atetóide (movimentos lentos, contínuos e arrítmicos), coréia (mexendo ombro e quadril), ataxia (movimento rítmico dos olhos e a perda da base de sustentação durante a marcha), distonia (torção do corpo e do tronco, de caráter ondulante, sinuoso, que pode produzir posturas grotescas). Comenta que, por vivermos em um meio que valoriza o visual, temos a tendência de julgar as pessoas e as coisas pela aparência, porém devemos aprender a não julgar as crianças com deficiência pela aparência.

Essa explicação também é apresentada no livro-texto em que constam outros tipos de deficiência físico-motora, que não aparecem nas fitas de vídeo, como a poliomielite, a distrofia muscular progressiva, a espinha bífida, a amputação e o nanismo.

A seguir, fala rapidamente sobre a audição e o equilíbrio, apresentando um desenho do aparelho auditivo e suas partes. Destaca o labirinto composto pela cóclea, responsável pela audição e os canais semicirculares, responsáveis pelo equilíbrio.

Ressalta que a pessoa pode ser surda por um problema no ouvido médio ou cavidade timpânica (surdez de condução) ou por um problema de má formação da cóclea ou de transmissão do nervo (surdez neurossensorial).

Apresenta o aparelho visual e suas partes e diz que uma pessoa pode ter uma visão prejudicada por duas causas: porque tem um campo visual restrito (não enxerga) ou porque tem um campo visual bom, mas a acuidade visual é baixa (pouca nitidez).

Explica que, na catarata, há uma opacidade da lente que impede a passagem de luz e que há crianças que nascem com catarata (catarata congênita) e que geralmente são crianças que apresentam alguma síndrome. Que o glaucoma é o aumento da pressão intra-ocular. Que algumas pessoas não conseguem enxergar à noite por apresentarem um déficit de vitamina A, visto que esta vitamina é fundamental para transformar um estímulo luminoso em corrente elétrica.

No livro-texto apresenta a seguinte ressalva: Que os professores considerem e trabalhem os programas e avaliações com foco no comportamento adaptativo e não nas características clínicas da criança e que as ações pedagógicas levem em consideração o aluno como um todo e não as suas dificuldades decorrentes da deficiência.

No terceiro módulo, o especialista discute como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano procurando oferecer base teórica ao trabalho de orientação dos

profissionais de Educação Física, para que estimulem adequadamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Começa por enfatizar que grande parte dos problemas de desenvolvimento podem ser sanados quando a deficiência é detectada precocemente e há estimulação adequada, daí decorrendo a importância do acompanhamento pré-natal e do controle da saúde após o nascimento.

Diz que a Educação Física não é uma estimulação essencialmente motora, mas que também trabalha a parte emocional, a sociabilidade, a responsabilidade e prepara para o convívio com outras pessoas (saber dividir as coisas, lutar para defender seus interesses, respeitar a opinião do outro). Utiliza como exemplo o medo de realizar um salto sobre o cavalo na ginástica olímpica, em que o professor deve elaborar uma estratégia metodológica para dar condições motoras, psicológicas e emocionais para que o aluno consiga fazê-lo.

Enfatiza que na Educação Física há um ambiente adequado para trabalhar afeição: demonstrar afeto, interesse, amor, carinho, aproximação, mas também demonstrar rejeição e desinteresse e que é importante aprender a lidar com essas duas situações que estão presentes no nosso dia-a-dia, sem maiores traumas. Acrescenta que as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla, que têm um maior comprometimento no desenvolvimento afetivo, motor, social e emocional, acabam ficando de fora do contexto de estimulação. Por isso é de fundamental importância que essas pessoas possam praticar as aulas de Educação Física.

Apresenta as fases do desenvolvimento afetivo segundo Bee (1986): Pré-ligação (primeiros 3-4 meses, direciona seus comportamentos de ligação afetiva a qualquer pessoa que se aproxime); ligação afetiva em processo (começa a distinguir as pessoas mais

próximas e demonstra satisfação com sorriso); ligação afetiva definida (6 meses, define uma pessoa como a mais importante e ligações afetivas múltiplas (6 a 12 meses, amplia suas ligações afetivas para outros membros da família). Dos dois anos em diante, a criança mantém um vínculo muito forte com os membros significativos de sua vida, como colegas de sala, professor, até chegar a uma relação afetiva mais estruturada.

Explica que desde muito pequena a criança percebe a diferença de tratamento, até mesmo em sua casa (ninguém me elogia, ninguém me acaricia) e que reage evitando demonstrar carinho, afetividade, interesse por outras pessoas, como forma de defesa. Quando adulta se nega, muitas vezes, a um relacionamento afetivo e à sexualidade, ou seja, o desenvolvimento afetivo/social pode ser seriamente comprometido à medida que a família e a sociedade tratam de maneira diferenciada (negativa) a pessoa por ser diferente (cor da pele, estatura, incapacidade de enxergar, deficiência física, entre outras). Acrescenta que ser fruto de uma gravidez indesejada também interfere no desenvolvimento da criança. A criança com deficiência, muitas vezes, não recebe carinho, estimulação adequada desde a infância, por não ser o filho desejado.

Apresenta outros tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento motor (obedece a certa seqüência em que o organismo vai se preparando para desenvolver funções com maior competência), o desenvolvimento da personalidade (depende de um ambiente com estímulos positivos), o desenvolvimento sexual (precisa passar por um processo educacional para entender o certo e o errado) e o desenvolvimento cognitivo (inclui todas as mudanças nos processos intelectuais).

Faz alguns comentários sobre as fases de evolução da inteligência segundo Piaget: Sensório-motora (até os 2 anos): pode se encontrar, nesta fase, pessoas em idade adulta com deficiência mental, sendo o máximo que poderão atingir. Daí a importância de

se continuar estimulando as diversas percepções: acuidade visual, auditiva, fala, coordenação motora, esquema corporal, discriminação de formas, entre outras para alunos que estão nesta fase. Pré-operatória (2 aos 7 anos): início da linguagem oral, pode formular algumas representações ou símbolos sobre experiências aprendidas e distinguir a fantasia da realidade. Operatório-concreta (7 aos 12/13 anos) estabelece associação de idéias, concluindo coisas mais complexas com base no raciocínio e não na percepção e, por último, a fase operatório-formal (a partir dos 12/13 anos) é a mais avançada no desenvolvimento cognitivo.

Realça que no processo de desenvolvimento devemos considerar o princípio: da individualidade, uma vez que o desenvolvimento é diferente para cada pessoa, respeitando suas características e experiências. Afirma, ainda, que atitudes superprotetoras prejudicam o desenvolvimento da criança, por isso, a família e escola devem estimular sua independência.

Afirma que a sociedade não respeita a individualidade ao negar o direito das pessoas com deficiência de terem um trabalho, uma renda, um convívio social, o que pode comprometer seriamente o processo de individualização do sujeito. A Educação Física escolar e equipes esportivas têm grande importância para esse indivíduo na medida em que ele passa a constituir um grupo social em que pode opinar, exteriorizar suas angústias, frustrações, lidar com conflitos e interesses (vitória e derrota); além disso, permite desenvolver a autonomia (abertura a decisões) e a independência (se deslocar sozinho).

Ainda no terceiro módulo, o especialista apresenta os princípios do desenvolvimento. São eles: o princípio da progressividade, que consiste em um processo de desenvolvimento longo e lento, que está em constante evolução. O princípio da individualidade retoma essa evolução, afirmando que se diferencia de pessoa para pessoa,

ocorrendo em algumas, de forma mais lenta e em outras, de forma mais rápida. O princípio da totalidade e o da especificidade se complementam, pois apesar do desenvolvimento ocorrer em todos os seus aspectos simultaneamente, vai enfatizar aspectos específicos em cada situação. Retomando todos estes, temos o princípio da continuidade, uma vez que o desenvolvimento começa no nascimento e vai até a morte.

Explica que alguns fatores podem influenciar no desenvolvimento humano como: estímulos positivos ou negativos do meio ambiente, hábitos de vida, acidentes, doenças, capacidade visual, auditiva, de comunicação, entre outras e conclui que é de fundamental importância que tanto a família como a escola saibam estimular adequadamente o desenvolvimento da criança com deficiência.

O quarto módulo sobre a Educação Infantil foi organizado em aulas teóricas e práticas, ministradas por duas professoras especialistas. No primeiro momento, as professoras procuraram oferecer subsídio teórico para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos no âmbito da Educação Física inclusiva, discutindo a importância do movimento nesta fase, a importância do mediador para facilitar as experiências motoras e o acesso a objetos de manipulação. Enfatizaram que a superproteção é o principal limitador da exploração do meio e da aquisição de experiências motoras.

Também abordaram que, para favorecer o processo de inclusão, é importante trabalhar a aceitação do grupo em relação à criança com deficiência; trabalhar em grupos heterogêneos em que uns mais habilidosos ajudem ou ensinem os de menos habilidades; usar o jogo para promover reflexões com o grupo; eliminar a visão que “não consegue”; propor atividades sempre avançando no que a criança já sabe fazer; procurar criar diferentes estratégias para alcançar o objetivo, usar recursos que despertem o interesse e a

participação; e usar metodologia adequada a sua realidade. Sobre esse aspecto, salientam no livro-texto que:

Para que a criança com necessidades educacionais especiais seja realmente incluída na Educação Física, não basta apenas estar no mesmo espaço físico ou participar de algumas atividades, mas ela deve fazer parte do grupo e participar de todas as brincadeiras e atividades desenvolvidas durante a aula, mesmo que necessite de ajuda e apoio do professor e de outros colegas. (LIMA E OLIVEIRA, 2002, p. 72)

Durante a aula prática, as professoras apresentaram materiais pedagógicos para estimulação da criança de 0 a 6 anos de idade e ensinaram como explorar esses materiais. Favoreceram a oportunidade para que os professores, em grupos, criassem atividades com os materiais (fantoques, jornal, balão, arco, lençol) e de exploração de movimentos naturais do corpo. Desenvolveram ações em grupo em que cada um ficava responsável por criar atividades que visassem atender a determinado tipo de deficiência em situações de inclusão que, em seguida, eram aplicadas aos participantes e cuja eficiência era discutida com o grupo.

No livro-texto, enfatizam que:

Estimular a criança significa oferecer a ela experiências motoras, cognitivas, sensoriais e socioafetivas, entre outras, que permitam e/ou minorar atrasos e auxiliá-la no desenvolvimento de suas capacidades, nas diferentes etapas de sua vida, principalmente nos primeiros anos. [...] A estimulação deve basear-se em ações perceptivomotoras, propostas em forma de jogos e/ou atividades ginásticas, com caráter socializador e, sempre que possível, também lúdico, tendo em vista atingir os objetivos de formar um indivíduo participativo, criativo, autônomo, independente e crítico. (ibid., p. 72 e 73)

Dizem que os jogos para crianças com necessidades educacionais não diferem em princípios e conteúdos dos jogos destinados à criança não deficiente, mas que a

diferença está nas estratégias metodológicas utilizadas, que deverão priorizar as características de desenvolvimento – biológicas, afetivas e cognitivas –, suas necessidades, interesses, capacidades e limitações individuais, decorrentes da deficiência e/ou determinadas pela realidade histórica e pelo meio sociocultural e que os professores escolham os jogos mais atrativos que estimulem a participação de todas as crianças.

Enfatizam que é importante que o professor de Educação Física identifique e registre os distúrbios de comportamento, de percepção e de motricidade apresentados pela criança para direcionar o seu planejamento de ensino às suas necessidades e que ao avaliar o ensino e a aprendizagem, deve contemplar a observação e o registro sistemático de todas as manifestações da criança.

O módulo cinco consistiu em Metodologia Aplicada ao deficiente físico. Foi organizado com aulas teóricas e práticas. A aula teórica foi conduzida por professor especialista com o objetivo de proporcionar aos professores multiplicadores um contato inicial das possibilidades para se fazer a inclusão da criança com deficiência física nas aulas, abordando os princípios norteadores de uma aula de Educação Física dentro dos princípios da inclusão na escola regular.

Dessa forma discute o conceito de deficiência física, a diferença entre Educação Física Adaptada e Educação Física no processo inclusivo, enfatizando que:

O processo de inclusão tem que ser de tal forma que desenvolva as potencialidades do portador de deficiência, mas que também não tolha as potencialidades dos indivíduos que não são portadores de deficiência. (fita de vídeo, vol. 5)

Enfatiza que o professor deve estar sempre atento, observando como se processam as relações entre o aluno com deficiência e os demais alunos, para interferir

quando necessário, oportunizando conhecer sobre a deficiência e retirar dúvidas, visto que só ocorre a inclusão se há a aceitação do grupo, a participação e o envolvimento de todos; proporcionar atividades que possibilitem, principalmente, aos alunos com deficiência a oportunidade de conhecer o seu corpo, sua capacidade, seus limites, procurando desenvolver ao máximo suas potencialidades para desenvolver sua auto-estima, sua independência e sua autonomia para escolha das atividades que deseja realizar e consequentemente diminuam suas seqüelas e limitações;

Apresenta, também, um conjunto de atitudes que o professor não pode perder de vista ao elaborar o seu planejamento:

- definir o objetivo, tê-lo como meta e, a partir daí, traçar a melhor estratégia para alcançar o objetivo;
- procurar conhecer o seu aluno no todo (nível intelectual, sensorial, motor, suas experiências, as limitações impostas pela deficiência) para saber que tipo de ajustes devem ser realizados;
- proporcionar atividades que não ofereçam riscos e que não ultrapassem as capacidades dos alunos;
- fazer uso de materiais adequados;
- proporcionar atividades que despertem alegria, prazer e motivação para que os alunos se sintam estimulados a participar.

Enfatizam no livro-texto que :

Ao elaborar um programa de atividade físico-esportiva com pessoas portadoras de deficiência física, não nos podemos esquecer de que, independentemente das limitações impostas pela deficiência, essas pessoas podem desenvolver inúmeras potencialidades, que muitas vezes não se desenvolve por falta de compreensão das suas

capacidades, de experiências e/ou estímulo à prática de alguma atividade física. (COSTA E BITTAR, 2002, p. 86)

A aula prática foi conduzida por outro especialista que teve como objetivo possibilitar aos participantes a compreensão do papel do professor no processo inclusivo e fazê-los refletir sobre a ação do professor de Educação Física e suas atividades, deixando clara, a todos envolvidos neste processo, a importância de compartilhar e de conviver com as pessoas com deficiência e com todas as pessoas. Para tanto, aplicou uma atividade para ser desenvolvida exclusivamente com professores que atuam com alunos com deficiência, possibilitando discutir como se dá a eficácia do processo inclusivo na escola e mostrando a importância do envolvimento de todos os seus membros (do guarda à direção) e da unicidade de objetivo.

Foram realizadas atividades de sensibilização para serem desenvolvidas com grupos de inclusão. Essas atividades possibilitam vivenciar situações comuns às pessoas com deficiência, como: fazer atividades com os olhos vendados, em cadeiras de roda ou com o braço direito amarrado ao braço direito do colega, para que percebam e discutam a dificuldade na realização da atividade quando não se tem algumas funções. Atividades que favorecem a socialização do grupo, o cooperativismo e os valores (amizade, respeito, solidariedade, honestidade), também foram executadas.

O módulo seis, metodologia aplicada ao deficiente mental, foi ministrado por meio de aulas teóricas e práticas. O professor responsável ministrou a aula teórica procurando esclarecer quem é a pessoa com deficiência mental, suas características, limitações e possibilidades, as principais dúvidas a respeito dessa população e o que o professor de Educação Física pode fazer para desenvolver crianças que portam alguma seqüela da deficiência mental, enfatizando a questão da inclusão.

Sendo assim começa por apresentar a definição de deficiência mental publicada pela American Association of Mental Retardation – AAMR (1992) que já foi apresentada pelo professor do módulo dois.

Enfatiza que o professor deve trabalhar, com crianças de 0 a 4 anos, atividades que envolvam o corpo e a sensibilidade do corpo por meio de estímulo sensorial e corporal; com crianças a partir de 4 anos, desafios motores, habilidades com ou sem locomoção, jogos estáticos e em deslocamento, coordenação, equilíbrio, ritmo, organização espacial e temporal e dominância lateral; com crianças a partir dos 9 anos, utilizar atividades que desenvolvam o máximo suas potencialidades e a criatividade por meio de dança, teatro, expressão corporal, pintura e desenho; e, com os jovens, atividades em grupo para desenvolver seu comportamento sociável proporcionando maior consciência de corpo participativo.

Afirma que o professor deve utilizar de informações simples e objetivas, porém progressivamente mais complexas; nomear monitores com mais facilidade na execução das atividades para auxiliar os que têm dificuldades; procurar ouvir os alunos ao montar o planejamento; ter o cuidado de não frustrar os alunos com objetivos que não podem ser alcançados; propiciar atividades de equilíbrio e de organização espaço/temporal; usar músicas lentas no caso de alunos hiperativos e trabalhar a imagem corporal.

Conclui dizendo que o desafio está em assumir uma filosofia baseada nas diferenças individuais, visto que nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira. Assim, cabe ao profissional avaliar e propor um programa direcionado para problemas específicos que se impõem no contexto em que pretende desenvolver a proposta, realizando modificações essencialmente no estilo de ensino, nas regras, no ambiente e no material utilizado.

A aula prática foi ministrada por outra professora especialista que enfatizou os aspectos sociais, procurando sensibilizar os participantes do curso para as questões da cooperação, da criação, do respeito e do direito, garantindo a participação das pessoas com deficiência mental no ensino regular.

Dessa forma, proporcionou ao grupo atividades de socialização, cooperação e montagem de uma paródia com as palavras ligadas ao processo de inclusão, proporcionando a discussão sobre o tema. Utilizou uma cadeira de rodas para simulação da deficiência física e de como os colegas deveriam se comportar em relação a este aluno.

O sétimo módulo discutiu a metodologia aplicada ao deficiente visual. O primeiro momento foi ministrado por meio de aula teórica em que os professores especialistas responsáveis por este módulo procuram mostrar que não é necessário modificar o conteúdo das aulas de Educação Física para trabalhar com o aluno com deficiência visual, mas observar particularidades na aplicação das atividades físicas, durante o processo de ensino, que favoreçam a aprendizagem desses alunos.

Afirmam eles que o que muda para trabalhar com o deficiente visual é a questão da informação. O professor deve utilizar tanto a linguagem verbal como a linguagem tátil para ensinar a atividade, procurando fornecer o máximo de informações e detalhes sobre o que quer que o aluno realize, principalmente na fase de aprendizagem.

Completam que o professor deve sempre nomear os exercício para que em nova solicitação o aluno saiba o que deve ser feito, deve favorecer o reconhecimento do ambiente e do material que irá utilizar, deve aplicar sempre atividades em dupla ou grupo, possibilitar que o aluno se movimente sem se preocupar com o padrão ou a sua performance durante a realização, e, ainda, não sair e não chegar sem avisar o aluno.

Enfatizam, também, que o aluno com deficiência visual não possui defasagem cognitiva, afetiva, social ou psicomotora provocada pela deficiência, mas por falta de estimulação precoce, formação inadequada, superproteção da família, sendo de fundamental importância que as aulas de Educação Física favoreçam o maior número de experiências motoras, sociais e afetivas. O aluno com deficiência visual tem dificuldade de formar conceitos por não visualizar a imagem do todo, principalmente de objetos grandes como, por exemplo, o elefante.

No segundo momento, foi ministrada a aula prática com utilização, durante toda a aula, da venda dos olhos da metade da turma, desenvolvendo atividades de deslocamento com guia ensinando técnicas de troca de braço de apoio, de passagens estreitas e de subidas de degraus, de atividades práticas de estimulação visual e de equilíbrio. Todas as atividades foram em duplas, utilizando monitor. Sendo feitas, ainda, atividades com bola.

4.3.1.2 Análise do material disponibilizado aos participantes da etapa de formação de multiplicadores

Foi realizada análise do livro-texto e das fitas de vídeo fornecidos aos participantes do curso de capacitação em estudo com o objetivo de identificar o que se espera dos profissionais que tiveram acesso a essas informações e, mais tarde, possibilitar a análise da prática desses profissionais por meio da observação de suas aulas, averiguando a coerência entre o que aprenderam e a sua atuação.

Tendo em vista o objetivo do curso, que é garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, os textos e as aulas vêm com a

preocupação de esclarecer os profissionais participantes sobre os tipos de deficiência e suas características, para que possam ser identificadas no contexto escolar e possibilitar um atendimento de acordo com as necessidades de cada caso promovendo, também, o desenvolvimento de suas potencialidades, além de oferecerem subsídios para esse atendimento.

Esses subsídios estão relacionados desde a forma de comunicação até atividades mais adequadas a cada caso, como também estratégias que favorecem a participação de todos nas aulas de Educação Física, porém sempre deixando claro que são apenas sugestões e que os profissionais devem conhecer os grupos que vão trabalhar, para assim traçarem os seus objetivos e estratégias metodológicas.

Também sugerem a dinâmica da deficiência simulada, que possibilita ao grupo escolar discutir e solucionar problemas ocasionados pela deficiência, pela discriminação, pela falta de ajustes arquitetônicos, entre outros.

Outra preocupação foi discutir a postura do profissional da Educação Física frente à questão da inclusão, o papel da atividade física e seu objetivo no contexto inclusivo e a necessária mudança de atitude do professor em relação às estratégias metodológicas que deverão priorizar as características de desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, considerando sempre as necessidades, interesses, capacidades e limitações individuais, decorrentes da deficiência e/ou determinadas pela realidade histórica.

Os professores enfatizam a diferença entre Educação Física Adaptada e Educação Física voltada para o processo de inclusão, mostrando que a Educação Física Adaptada foi pensada em um momento em que os objetivos eram de reabilitação da pessoa com deficiência, por influência médica e terapêutica, e cujas pesquisas foram feitas com a

intenção de verificar a possibilidade de uma pessoa com deficiência realizar a prática da atividade física em grupos isolados e se reabilitar com a mesma.

Todo o material mostra que a inclusão hoje remete a produzir conhecimentos que favoreçam a participação de alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física do ensino regular, bem como a receber os benefícios advindos dessa prática, ao mesmo tempo em que favorecem os demais alunos matriculados na turma. Também afirma que, por ser uma prática em implantação, não existem métodos de aplicação comprovados, sendo todos os professores de Educação Física responsáveis por produzir e divulgar estes conhecimentos e procedimentos.

Também realça a importância da mudança de pensamento para produzir as alterações necessárias ao processo de inclusão, de uma reflexão sobre as questões sociais e históricas para entender esse processo e para perceber que conhecimentos a Educação Física não produziu, acreditando na igualdade universal entre os homens. Instiga os professores a elaborarem novos conhecimentos pautados na diversidade humana e a divulgarem essa idéia durante a multiplicação do curso.

Diante dessas informações, a análise do material do curso pode ser resumida com as palavras dos autores Rosadas e Pedrinelli, que, a nosso ver, traduzem o que este curso de capacitação espera dos profissionais de Educação Física.

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações. [...] Talvez seja necessário o professor ressignificar a sua prática pedagógica e a concepção que atribui à diversidade. (ROSADAS E PEDRINELLI, 2002, p. 117)

Sendo assim, participar de um processo inclusivo exige disposição para considerar e respeitar as especificidades de cada aluno e criar situações de aprendizagem que favoreçam essas especificidades, buscando oferecer uma educação de qualidade e aberta às diferenças.

Rosadas e Pedrinelli (ibid) enfatizam essa idéia com uma citação de Friedman, 1996 (in: Brotto, 2001, p. 16) que diz:

Se a escola considera as crianças como seres sociais e construtivos; reconhece as diferenças entre as crianças; considera os valores e as experiências que elas já têm; valoriza a relação adulto-criança caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança; e promove a autonomia, a criticidade, a criatividade, a responsabilidade e a cooperação, então o processo de inclusão se dará de uma forma tranqüila.

Se a escola já apresenta essas atitudes mencionadas por Friedman, não terá dificuldade em promover o processo de inclusão, deverá apenas mantê-las com os alunos com deficiência.

Fica evidenciado, após a análise do livro-texto e das fitas fornecidos aos professores participantes da capacitação, que se torna necessário para concretização do processo de inclusão, de acordo com os ministrantes, que os professores:

- tenham um conhecimento específico sobre as deficiências para que possam identificar e trabalhar de forma que atenda às necessidades individuais dos seus alunos favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades e evitando riscos à saúde;
- discutam com os alunos sobre o porquê de alguns apresentarem estrutura física diferente, as dificuldades decorrentes das deficiências, as atitudes de discriminação, a falta de ajustes arquitetônicos, bem como atividades de socialização, cooperação e respeito mútuo que favoreçam o bom relacionamento do grupo;

- ofereçam um ensino de qualidade, em que possibilitem uma variedade de experiências motoras, visto que a maioria dos alunos com deficiência são tolhidos dessas experiências;

- utilizem o planejamento como instrumento imprescindível em suas aulas, estabelecendo objetivos a serem alcançados e criando diferentes estratégias que possibilitem a participação de todos os alunos, entre as quais destacam o trabalho em grupo, utilização de monitores, atividades que proporcionem alegria, prazer e motivação; e

- principalmente, aceitem e acreditem no processo de inclusão e realizem as mudanças de atitude e metodológicas necessárias para que o mesmo de fato seja implantado e seja uma realidade nas escolas do ensino regular, e, assim, se tornem pesquisadores e produzam novos conhecimentos pautados na diferença universal entre os homens.

Durante a pesquisa de campo, procuraremos observar se estas preocupações estão presentes nas aulas das professoras que participaram do curso em análise, cujos resultados serão discutidos e apresentados no capítulo V.

4.3.1.3 Um olhar sobre a etapa de formação de professores multiplicadores na ótica dos participantes

Os professores que freqüentaram a etapa de formação voltaram de Brasília com dois objetivos a cumprir: divulgar a política de inclusão repassando as informações recebidas durante o curso e aplicar os conhecimentos em sua prática, de acordo com as possibilidades, participando do processo de construção do conhecimento em Educação Física que favoreça a política da inclusão. Sendo assim, procuramos verificar em entrevista

com os professores se gostaram do curso e se o mesmo havia dado a eles suporte para cumprir tais objetivos.

Os professores consideraram o curso puxado devido à quantidade de dias de realização em período integral e ao volume de informações:

[...] foi bem puxado [...] Era o dia todo estudando [...] era muita informação ao mesmo tempo [...] (P1)

[...] lá eu até gostei [...] Período integral, ia de manhã, almoçava lá e só voltava no final da tarde, foi bem puxado. (P2)

[...] eu acho que eles prepararam muito bem, quem quis aproveitar o curso saiu... eram professores de linha, o top [...] foi muito bom sabe e outra eles foram humildes eles falaram não existe, nós vamos construir juntos (PC)

Questionados sobre os aspectos positivos e falhos do curso, os professores responderam:

Quadro 3 – Aspectos positivos da etapa de formação no olhar dos participantes

Aspectos positivos da etapa de formação	Professoras
Qualidade dos Ministrantes	P1, P2, PC
Conhecimentos sobre inclusão e os tipos de deficiências	P1, P2, PC
Experiências dos ministrantes com inclusão	PC
Organização	PC
Hospedagem	P1, P2

Fonte: Dados coletados em entrevista

Todos os professores participantes da etapa em Brasília enfatizaram como ponto positivo que os professores ministrantes eram especialistas e que o conhecimento favorecido por meio do curso foi fundamental, visto que não tinham nenhum conhecimento sobre o tema.

Os pontos enfatizados pelos professores, segundo Garcia (1995, p. 178), são características de desenvolvimento profissional por curso de formação em que são realizadas “atividades cujo objetivo é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente realizadas com grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola”.

Garcia (1995, apud. Bell,1991) salienta que esse tipo de formação tem como principal vantagem aumentar os conhecimentos, melhorar as competências e proporcionar oportunidade de refletir sobre a prática profissional.

Quadro 4 – Aspectos falhos da etapa de formação no olhar dos participantes

Aspectos falhos da etapa de formação	Professoras
Volume grande de informações novas	P1
Falta de informações sobre a deficiência auditiva	P1, P2
Demora no envio do material (livro-texto e as fitas)	P2
Abandono dos multiplicadores na organização do repasse	P1, P2

Fonte: Dados coletados em entrevista

O professor PC não aparece no quadro, porque não mencionou nenhum aspecto falho do curso.

As professoras P1 e P2 referiram-se à falhas, principalmente relacionadas à fase de organização do repasse, visto que houve demora no envio do material de apoio

dificultando o estudo das professoras e a seleção do conteúdo a ser repassado. Além do que, ficaram abandonadas, sem ter a quem recorrer no momento em que planejavam a multiplicação, diferente do que havia sido dito em Brasília, como podemos conferir nos relatos a seguir:

Lá eles falavam que era para procurarmos a Secretaria do Estado, apresentarmos na Coordenadoria de Educação Especial que íamos ter todo o acompanhamento, todo respaldo para fazer esse repasse [...] Mas foi tudo ilusão. Não vou dizer que eu não fui bem recebida, mas foi difícil ser recebida, porque não havia ninguém para isso... as vezes... sei lá. (P1)

Em Brasília as falas foram diferentes, não seria assim dessa forma disseram que teríamos apoio sempre, que nunca ficaríamos sozinhas [...] ficamos abandonadas, ligávamos e percebíamos que estavam meio... todo mundo sem saber. Um empurrava para o outro. (P2)

As professoras também enfatizaram que por não terem conhecimentos anteriores sobre o assunto se sentiram inseguras e preocupadas em repassar as informações recebidas, como nos apresenta a fala da professora P1:

[...] eu aprendi tudo hoje como eu vou chegar lá no meu estado com a responsabilidade de repassar pra quem já tem noção, porque eu não tinha noção de nada e saí de lá com a cabeça com um monte de coisas. Agora até onde a prática funcionava, de tudo aquilo que tinha conhecimento, eu não sabia também [...].

A preocupação das professoras era muito pertinente, visto que tinham a responsabilidade de repassar um conhecimento que não dominavam e, ao mesmo tempo, não tinham ninguém que as orientasse nesta incumbência. O compromisso assumido de realizar o repasse do curso gerou insegurança e angústia dos professores.

O professor PC também fala sobre a dificuldade de repassar as informações da mesma forma aprofundada com que foi ministrada durante o curso pelos especialistas, mas que, segundo os ministrantes, eles deveriam apenas difundir a política de inclusão, como podemos verificar na fala a seguir:

[...] jamais nós iríamos conseguir passar o que aprendemos lá não tem nem cabimento isso, porque lá foram médicos então os médicos falavam, por exemplo, da síndrome de Down [...] cada um falava profundamente do assunto, não iríamos avançar neste sentido. Então tínhamos que trabalhar em cima do que era mais importante. A política de inclusão, a necessidade de mudança, de se ver a inclusão dentro da escola pública [...]. (PC)

A fala dos professores mostra que a responsabilidade de repassar tantas informações, que eles próprios não dominavam não é o melhor meio de difundir esse conhecimento a todos os professores de Educação Física do país. O fato dos organizadores não se preocuparem em controlar o repasse do curso é extremamente sério, visto que poderiam ser divulgadas informações distorcidas, sem fundamento, pelo fato dos multiplicadores não terem domínio do assunto, além de que a qualidade desse repasse ficou dependente do grau de responsabilidade desses multiplicadores, ou seja, alguns professores

se empenharam e realizaram o repasse, outros não, como podemos perceber nas falas abaixo:

Muitos não fizeram, eu fiz primeiro porque eu não acho justo, eu freqüentei o curso, fiquei num hotel cinco estrelas, quando chegava do curso podia usar a academia, a piscina, tomar banho de banheira, então eu pensava: quem pagou tudo isso? Não era justo eu voltar e não realizar o repasse e muitos eu sei que não repassaram. Do estado não foi cobrado. Digo isso porque quando cheguei aqui em Dourados eu que fui atrás, e pelo o que eu senti eles não iam me procurar, a não ser que Brasília pressionasse pra acontecer o repasse. (P1)

Nós que estávamos sempre correndo atrás, ligando, eles mesmos... Fizemos praticamente no escuro, eu e a P1 buscamos informações no computador, puxamos texto da internet, buscamos leitura, preparamos as transparências. Não queríamos fazer feio e deixar de cumprir com a nossa parte. (P2)

A falta de compromisso com o repasse também pode ser percebida por não encontrarmos na Secretaria de Educação do MS a documentação sobre a organização do curso, lista de chamadas, avaliação, entre outros.

Houve alto investimento financeiro na organização do curso com hospedagem, alimentação, transporte e especialistas para ministrar as aulas, entre outros, para formar os multiplicadores, o que de certa forma foi desperdiçado, visto que o MEC não promoveu acompanhamento nem controle das multiplicações.

4.3.2 Etapa de multiplicação realizada em Campo Grande – MS

Na etapa realizada em Campo Grande, as aulas foram expositivas, com utilização de transparências elaboradas pelos professores multiplicadores, pautados no livro-texto disponibilizado na primeira etapa do curso e em informações retiradas da internet. Cada professor, participante da primeira etapa, ficou responsável por montar o material e apresentar um tipo de deficiência.

Esse material foi xerocopiado durante o curso pela Secretaria de Educação Especial do MS e distribuído aos participantes, porém não tivemos acesso ao mesmo. Os professores que participaram desta etapa de multiplicação poderiam ter acesso ao livro-texto e fitas de vídeo distribuído aos professores multiplicadores por meio de solicitação ao MEC.

Segundo as professoras P1 e P2, dois professores multiplicadores não participaram do repasse por falta de comunicação com a SEESP/MS ou por impossibilidade pessoal.

Após as aulas expositivas, os professores realizavam aulas práticas aplicando as atividades que haviam aprendido durante o curso em Brasília, procurando repassar as informações e instruções lá recebidas.

Também houve na abertura a participação de uma professora especialista falando sobre as Políticas Públicas e as Leis que beneficiam as pessoas com deficiência, e de médicos (fisioterapeuta, endocrinologista e oftalmologista) falando sobre suas especialidades e, ainda, de uma professora representante da Secretaria de Educação, deficiente auditiva, que trabalha com pessoas com deficiência auditiva. Essa professora

falou sobre Libras (a linguagem brasileira de sinais que é usada na comunicação com surdos-mudos) e contou algumas experiências.

O repasse em Campo Grande foi realizado no ano de 2002, durante quatro dias, período matutino e vespertino, no Novo Hotel, onde os palestrantes e os professores participantes ficaram também hospedados. As aulas práticas foram realizadas na quadra do Novo Hotel.

As professoras mencionaram que a parte de organização ficou a cargo da SEESP/MS, como hotel, convite aos professores participantes, lista de presença e que ocorreram algumas falhas no dia do repasse, como:

Contato com os professores multiplicadores

[...] nós chegamos em Campo Grande e ficamos sabendo que tinha duas pessoas do grupo que não estava sabendo que o repasse ia ser naquela semana e não tinha montado nada, aí a secretaria contactou o pessoal de última hora [...] (P1)

Material para entregar aos participantes

[...] na última hora Campo Grande pegou as nossas transparências e foram xerocar pra fazer as apostilas. Ficou, assim, meio desorganizado. Tinha que chegar e montar ligeiro um dia recebia uma parte no outro dia recebia a outra. (P2)

Segundo os professores entrevistados, não houve nenhum tipo de controle ou avaliação do MEC com relação ao repasse, apenas a SEESP/MS deveria encaminhar o relatório notificando que o repasse havia sido realizado, como já mencionamos

anteriormente. Esta avaliação seria necessária, segundo Garcia (1995, p. 217) para “identificar a viabilidade do projeto realizado”.

Podemos perceber por meio da fala das professoras que houve falhas na organização do repasse em Campo Grande, porém como os professores de Dourados não participaram desse repasse, não daremos ênfase a essas informações, apenas queremos realçar a despreocupação com a organização e controle do repasse do curso.

4.3.3 Etapa de multiplicação realizada em Dourados – MS

O repasse em Dourados foi realizado em 2003, com duração de quatro dias, em uma escola particular. Contou com apoio da UNAI (Unidade de Inclusão) que realizou a parte de organização do curso, providenciando o local, som, vídeo, retro-projetor, cópia das apostilas montadas pelas professoras multiplicadoras para distribuir aos participantes, entre outras providências.

Para o repasse em Dourados, as professoras multiplicadoras convidaram profissionais com conhecimentos específicos sobre cada deficiência para ministrar palestras, assim, um oftalmologista apresentou a deficiência visual, uma fonoaudióloga apresentou a deficiência auditiva, um neurologista foi convidado a apresentar a deficiência mental, porém não se dispôs a participar, sendo então convidada uma fisioterapeuta que falou sobre a deficiência física e sobre a deficiência mental.

Após a palestra dos especialistas, as professoras multiplicadoras apresentavam alguns princípios e estratégias para trabalhar com os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e realizavam aulas práticas procurando repassar as atividades aprendidas durante o curso em Brasília, possibilitando momentos de discussão sobre a inclusão.

Ao tratar sobre a deficiência visual, convidaram uma aluna com cegueira total para participar da aula prática, para que os professores participantes do curso vivenciassem o contato com a aluna e as possibilidades no desenvolvimento de estratégias de aulas com os alunos com este grau de deficiência.

Também houve a participação da diretora da escola particular em que foi realizado o curso, falando sobre a valorização do profissional, e de uma professora da Universidade Federal do MS que trabalha com educação especial que realizou a abertura do evento e falou sobre a política pública de inclusão.

Nesta etapa de multiplicação, foi distribuída aos participantes uma apostila elaborada em conjunto, pelas professoras P1 e P2, com informações retiradas do livro-texto distribuído a elas na primeira etapa e complementada com informações retiradas da internet e de outros livros, com apoio da UNAI (Unidade de Inclusão).

A apostila apresenta os seguintes itens:

- Evolução histórica em relação à pessoa com deficiência;
- Principais áreas atendidas pelos programas de Educação Física Adaptada;
- Deficiência no Brasil IBGE 2000;
- Família;
- Causas mais comuns das deficiências;
- Medidas de prevenção;
- Educação Física Adaptada;
- Avaliação;
- Deficiência visual;
- Deficiência auditiva;
- Deficiência física;

- Deficiência mental.

Os professores que participaram desta etapa de multiplicação, também, poderiam ter acesso ao livro-texto e fitas de vídeo distribuídos aos professores multiplicadores por meio de solicitação ao MEC.

O conhecimento sobre as deficiências foi bastante evidenciado no material distribuído aos participantes, atribuindo pouca ênfase às discussões sobre o processo de inclusão.

4.3.3.1 Um olhar sobre a Etapa de multiplicação realizada em Dourados na ótica dos participantes

Os professores que freqüentaram a etapa de multiplicação realizada em Dourados consideraram o curso muito bom e muito bem organizado, como mostram os depoimentos a seguir:

[...] eu achei fantástico [...] teve uma estrutura de organização muito boa, durante o intervalo tinha café. Quem apoiou, se eu não me engano, foi a UNAI, a UNAI deu todo esse amparo de protocolo com a ajuda da escola também. [...] Teve médico otorrino que levou a parte do aparelho auditivo, montou e mostrou toda a parte de estrutura que ficou muito claro pra quem tinha interesse [...] apresentaram estrutura de material tanto tecnológico, como material para prática, foi excelente. [...] nos estimulavam a perguntar, davam a oportunidade de contar experiências, para colocar em plenário ali. (P3)

[...] Eu gostei do curso, eu acho que proporcionou conhecimento para podermos trabalhar. (P4)

A seguir apresentamos o quadro com os aspectos positivos mencionados pelas professoras P3 e P4 que freqüentaram a etapa de multiplicação em Dourados. O quadro com os aspectos negativos não será apresentado, visto que as professoras não mencionarem nenhum aspecto negativo do curso.

Quadro 5 – Aspectos positivos apontados pelos multiplicadores em Dourados

Aspectos positivos da etapa de multiplicação	Professoras
Convidar médicos especialistas para tratar da parte fisiológica	P3, P4
Comparação entre a normalidade e a deficiência	P3
Conhecimentos teóricos sobre pessoas com deficiência	P3, P4
Material utilizado nas aulas teóricas e práticas	P3
Estímulo à troca de experiências e à realização de questionamentos	P3
Atividades práticas desenvolvidas	P3, P4
Organização e distribuição de apostila encadernada	P3

Fonte: Dados coletados em entrevista

Esses aspectos foram considerados positivos, pois contribuíram para o entendimento dos tipos de deficiência e por ajudar a compreender melhor os alunos.

Podemos perceber, pautando-nos nos aspectos positivos levantados e nos depoimentos das professoras participantes, que houve preocupação e esforço das professoras multiplicadoras em organizar um repasse de qualidade, convidando

profissionais especialistas para falar sobre os tipos de deficiência e suas características, assunto que não tinham domínio, segundo elas.

Além desse aspecto, procuraram repassar as informações – que receberam sobre as atitudes dos profissionais da Educação Física – que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência e aplicaram as atividades práticas com o mesmo fim.

Podemos afirmar, apoiando-nos nos depoimentos das professoras que freqüentaram a etapa de multiplicação, que o curso foi realizado com êxito em relação à organização e conhecimentos proporcionados, porém, faremos uma comparação entre a etapa de formação de multiplicadores e a etapa de multiplicação para verificar o impacto das mesmas sobre o conhecimento e a prática dos professores. Procuraremos verificar também se a segunda etapa conseguiu cumprir com o papel que lhe foi atribuído: repassar as informações recebidas na primeira etapa.

Essas informações foram conseguidas por meio da observação das aulas das professoras participantes das duas etapas e por meio de entrevista e serão apresentadas e discutidas no capítulo a seguir.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio da observação das aulas; das entrevistas realizadas com os professores que frequentaram a etapa de formação e a etapa de repasse do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada; e também os dados obtidos nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas das escolas em que as professoras atuam.

A apresentação e análise das observações e entrevistas procuram examinar o impacto que o curso de capacitação oferecido aos professores de Educação Física – com o propósito de divulgar a política de inclusão e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas – causou na concepção e prática dos mesmos e, ainda, discutir se a formação por multiplicação foi adequada a este propósito.

Começamos por levantar a concepção dos professores sobre a inclusão antes da realização do curso e se a mesma sofreu alterações após sua realização, bem como se os conhecimentos adquiridos durante o curso estavam sendo utilizados pelas professoras em suas aulas e se as escolas realizaram as mudanças curriculares, pedagógicas e arquitetônicas necessárias para a implantação do processo de inclusão.

5.1 Dados obtidos com a entrevista das professoras

5.1.1 O olhar sobre a inclusão antes da realização do curso

Procurando avaliar o grau de informações sobre a inclusão, que as professoras participantes do curso em análise tinham anteriormente à realização do curso, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 6 – Respostas dos professores sobre conhecimentos anteriores ao curso de capacitação

Antes do curso	P1	P2	P3	P4
Na formação obteve alguma informação sobre pessoas com deficiência	N	N	N	N
Já tinha experiência com alunos com deficiência	S	S	S	S
Tinha conhecimento teórico de como lidar com os alunos com deficiência	N	N	N	N
Tinha conhecimento sobre a inclusão	N	N	P	P

Legenda: S sim – P pouco – N não

As informações obtidas evidenciam que as professoras participantes do curso em estudo não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma disciplina que tratasse de pessoas com deficiência, visto que as professoras P4, P2, P3 e P1 concluíram respectivamente o curso de licenciatura em Educação Física nos anos de 1977, 1984, 1985 e 1994. Segundo Castro (2005), a implantação dos conteúdos da Educação Física Adaptada no currículo da Educação Física começou a partir da Resolução nº. 3/87 do Conselho

Federal de Educação que especifica em seu artigo VI, parágrafo IV, a necessidade da atuação do professor de Educação Física com o indivíduo com deficiência.

Da assinatura da lei à sua concretização sempre decorre algum tempo. Nenhuma das professoras entrevistadas teve em seu curso de formação disciplinas que tratassem o tema, o que reflete o tempo decorrido da aprovação da lei até sua implantação e implica na necessidade e importância da capacitação dos professores frente à atual exigência profissional.

Segundo as professoras P1 e P2, o objetivo dos organizadores do curso era atingir profissionais que não tivessem formação para trabalhar com pessoas com deficiência, como podemos verificar nas falas a seguir:

[...] o que me disseram é que Brasília queria que fossem pessoas que não tivessem experiência nenhuma no assunto, que não tivessem conhecimento mais aprofundado. Quanto menos soubessem melhor [...] (P1)

[...] foi observado no ofício que mandassem alguém que realmente não tivesse experiência, que não trabalhasse com entidades especiais [...] (P2)

As falas demonstram que os organizadores queriam atingir professores que não tiveram em sua formação inicial acesso a informação sobre pessoas com deficiência, para lhes possibilitar este conhecimento e treinamento.

Apesar de todos os professores afirmarem ter tido experiências com alunos com deficiência antes de realizarem o curso, afirmaram, também, que agiam por intuição

ou que procuravam ajuda de profissionais que trabalhavam com crianças com deficiência, como podemos observar nas seguintes falas:

[...] eu não tinha noção nenhuma de como trabalhar com crianças com Necessidades Especiais, mas eu já tinha esses alunos [...] fazia o que dava pra fazer ou usava mais ou menos a minha intuição. Não era nem experiência como professora que tinha esse tipo de aluno [...] (P1)

[...] foi correr atrás, estudar, procurar quem conhecesse, procurar quem já trabalhava e até colegas que trabalhavam na APAE, na Pestalozzi, na clínica em Campo Grande em que minha irmã trabalhava, procurava e dizia: tenho esse problema, o que eu faço? Já tive um caso de um aluno que a mãe era muito informada e me passou algumas informações [...] (P3)

Em alguns casos, a falta de conhecimento sobre os tipos de deficiências e suas características pode acarretar sérios riscos à saúde dos alunos, como foi discutido no capítulo II. Além disso, esse conhecimento pode viabilizar atendimento direcionado para as especificidades dos alunos, anular preconceito em relação à capacidade dos alunos, maior consciência e segurança dos professores, fato que também enfatiza a importância da capacitação dos professores para trabalharem em um contexto inclusivo. Porém essas mudanças vão depender do tipo de formação que os professores vão receber, como já foi discutido no capítulo II.

Os professores também não tinham conhecimento sobre a inclusão. Como podemos perceber na fala da professora P1 que diz que sabia ser obrigatório o atendimento ao aluno, mas não entendia por que:

[...] eu nem sabia da inclusão e nem sabia por que aquela criança estava na escola [...] eu tinha uma aluna incluída e só sabia que era obrigada a aceitar esses alunos se não a direção poderia ser presa se não efetuasse a matrícula pra essas crianças. Isso era o que eu ouvia, mas também não sabia e também não ia atrás para saber o que era realmente isso [...].

A professora P2 afirmou:

sobre a inclusão eu não tinha esse conhecimento [...].

As falas das professoras demonstram a importância de se realizar a capacitação do professores quando se implanta uma nova política educativa. Segundo Garcia (1995) os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa de momento, sendo a Administração Educativa quem determina as “prioridades de formação” dos professores para que estes se tornem aptos a desenvolver a política educativa planejada a nível oficial.

Neste caso, o processo de desenvolvimento profissional não é uma opção do professor, mas uma determinação da Administração Educativa, resultado da e influenciado pela nova política educativa, porém, a partir do momento que o professor reconhece a

política educativa implantada, ele próprio poderá sentir a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o assunto.

Com vista à implantação da política de educação inclusiva e às especificidades dos conhecimentos dela decorrentes, fundamentais à sua implantação, havia a necessidade real de capacitar os professores de Educação Física.

5.1.2 Aspectos mais evidenciados durante o curso no olhar dos participantes

Buscamos, neste item, identificar os aspectos mais evidenciados durante o curso na avaliação das professoras participantes, procurando analisar se coincidiam com os aspectos identificados na análise dos módulos apresentados no capítulo IV e se havia semelhanças e diferenças entre os aspectos apresentados pelas professoras que participaram da etapa de formação e pelas que participaram da etapa de multiplicação. Os aspectos mencionados pelas professoras foram os seguintes:

Quadro 7 – Respostas dos professores sobre os aspectos evidenciados durante o curso

Aspectos evidenciados no curso	Professoras (Brasília)	Professoras (Dourados)
Informações sobre a Inclusão	P1, P2	
Inclusão a longo prazo	P1, P2	
Em relação à inclusão na atual conjuntura fazer o que pode ser feito	P1, P2	
Tipos de deficiência e suas características	P1, P2	P3, P4
Riscos e cuidados com os alunos com deficiência	P1	P4
Adaptações que podem ser realizadas na Educação Física	P1, P2	P3
Ênfase no que os alunos podem realizar	P1, P2	
Desenvolvimento das potencialidades dos alunos	P1, P2	
Dinâmica da deficiência simulação	P1	P3
Favorecer a participação dos alunos com deficiência		P4
Professor participante no processo de mudanças para favorecer a inclusão	P1	
Comparação entre a criança normal e a patológica		P3
Troca de experiências sobre situações práticas		P3
Como se relacionar e compreender alunos com deficiência		P4

Todos os professores mencionaram que foram evidenciados na capacitação o conhecimento sobre os tipos de deficiência, suas características e as adaptações a serem realizadas nas aulas de Educação Física. Segundo Rosadas e Pedrinelli (2002), é importante que os professores conheçam as especificidades das pessoas com deficiência para propor um programa que considere e atenda as diferenças individuais (ritmo de aprendizagem, capacidade de atuação no grupo, entre outros).

Continuam dizendo que, para favorecer a aprendizagem, o professor deve sempre considerar as limitações e potencialidades de desenvolvimento motor dos alunos e adequar o nível de complexidade da tarefa ao grupo a que será aplicada. (Ibid.)

Este conhecimento, realmente, foi bastante evidenciado durante a formação dos professores na etapa realizada em Brasília cujos módulos 2, 3 e 4 tratavam de um modo geral sobre as deficiências e os módulos 5, 6 e 7 de modo específico sobre a metodologia aplicada ao deficiente físico, mental e visual, respectivamente. Também, foi evidenciado na etapa realizada em Dourados, uma vez que os professores multiplicadores convidaram especialistas para tratar o tema e organizaram apostilas em que o conhecimento sobre as especificidades das deficiências foi enfatizado.

Costa e Bittar (2002) mencionam que “as limitações impostas pela deficiência devem ser de conhecimento do professor, no intuito de evitar sub ou superestimulação, ou mesmo constrangimento por parte da criança com deficiência ou do restante dos alunos”. Já Cidade e Freitas (2002) procuram enfatizar a importância de se conhecer para prevenir riscos à saúde do educando, como foi discutido no capítulo II.

Dessa forma, podemos afirmar que a capacitação procurou enfatizar este conhecimento para que os professores tivessem condições de propor atividades adequadas ao nível cognitivo, motor e afetivo de seus alunos, para que procurassem proporcionar o desenvolvimento de todo o grupo e, ainda, que assegurassem a integridade física e afetiva dos educandos.

Outros aspectos foram evidenciados somente pelas professoras participantes da etapa de formação em Brasília – a questão do conhecimento sobre a inclusão, sobre a ênfase na potencialidade dos alunos e no que eles podem realizar – o que pode ser considerado um aspecto falho na multiplicação da capacitação, visto que o objetivo do

curso era divulgar a política da inclusão, favorecendo o conhecimento dos professores sobre a questão e a sua participação ativa na implantação desse processo.

Na etapa realizada em Brasília, o primeiro módulo trabalhou os princípios da inclusão, aspectos referentes à sua implantação, a aceitação e a postura dos professores frente a esse processo, como já apresentamos no capítulo IV, já a etapa de multiplicação aborda muito pouco essa questão no material distribuído aos participantes. Tendo sido abordada apenas na palestra de abertura do curso, podendo ser esta a causa dos professores não mencionarem estes conhecimentos.

A professora P3 menciona que foi muito enfatizada a comparação entre o indivíduo normal e o patológico, como podemos verificar nesta fala:

[...] eu achei muito interessante foi essa parte normal para o patológico, principalmente os palestrantes mostravam o normal é assim o patológico acontece isso [...].

O termo patológico utilizado pela professora P3 vem do modelo médico de deficiência que, segundo Sasaki (2003), considerava a pessoa com deficiência doente, dependente de cuidado de outras pessoas, incapaz de trabalhar e que esse modelo influenciou por um longo período a todos nós, gerando discriminações, além de ser responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a pessoa com deficiência.

Hoje sabemos que a deficiência não é uma doença, visto que não pode ser tratada ou curada e sim uma limitação ora motora, ora auditiva, ora visual, ora cognitiva que deve ser considerada, mas não enfatizada. Apesar das limitações provocadas pela deficiência, a pessoa pode desenvolver suas potencialidades, conquistar sua autonomia (se

deslocar sozinha no ambiente físico) e sua independência (tomar decisões sobre a sua vida).

O termo realmente foi utilizado por médicos convidados pelas professoras que organizaram a multiplicação. Apesar das professoras terem o intuito de convidar palestrantes com um conhecimento aprofundado sobre cada tipo de deficiência, não pensaram na possibilidade de esses profissionais utilizarem termos ou conceitos contrários ao processo de inclusão ou que os mesmos não estivessem preocupados em divulgar a inclusão das pessoas com deficiência por desconhecimento do assunto ou da proposta do curso, o que também pode ser considerado um aspecto falho na multiplicação das informações.

O professor especialista que ministrou o módulo 2 em Brasília, apesar de ter clareza sobre as pretensões do curso, também utiliza o termo patologia ao definir o objetivo do módulo (FITA) e neuropatologia (parte da medicina que cuida de doenças nervosas) como título do módulo. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência que enfatiza as limitações e a incapacidade das pessoas com deficiência.

Os participantes da inclusão se baseiam no novo modelo social da deficiência – que foi formulado por pessoas com deficiência – e que enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades. Segundo Sasaki (2003, p.47), neste modelo

A sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes incapacidades (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais [...] Cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A incapacidade das pessoas com deficiência está muito mais assinalada por restrições impostas pela sociedade do que por aspectos biológicos. Dentre elas estão desde descrédito, preconceito, rejeição até coisas concretas como impedimentos arquitetônicos. Possibilitar a equiparação de oportunidades significa adotar conceitos como:

- Rejeição zero – as instituições devem buscar soluções para todos (servir as pessoas) e não o contrário – pessoas tendo que se ajustar às instituições, o que estimula a autonomia (não precisar da ajuda de alguém para realizar o que quer).
- Vida independente (autodeterminação) – ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha, liberdade de falhar e aprender das próprias falhas, não ser um mero receptáculo passivo de novos serviços especializados, e sim um sujeito consciente e criativo.
- Desenho universal em ambientes físicos – evitar produtos especiais para pessoas com deficiência, mas assegurar que todos possam utilizar todos os componentes e produtos do ambiente.
- Leis inclusivas – são aquelas que, sem mencionar este ou aquele segmento da população, dão clara garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas.

O professor do módulo 1 discutiu essa questão com os multiplicadores. Os professores dos demais módulos 3, 4, 5, 6 e 7 também procuram direcionar a atenção dos mesmos para considerar as potencialidades dos alunos e não ficarem evidenciando as suas limitações. Pela respostas das professoras P1 e P2 podemos perceber que elas absorveram essas informações, porém as professoras P3 e P4 nem mencionam os conhecimentos sobre a inclusão.

Podemos perceber também, que muitos aspectos indicados como importantes pelos ministrantes da etapa de formação em Brasília, que foram apresentados na análise

dos materiais no capítulo IV, como: a diferença entre Educação Física Adaptada e Educação Física voltada para o processo de inclusão, a importância do planejamento das aulas, abertura de espaços nas aulas para discutir questões relacionadas às diferenças, a discriminação, entre outros, não foram mencionados pelos professores P1 e P2, conforme mostra o quadro 7. Para os professores P3 e P4 esses aspectos ficaram ainda menos evidentes, a considerar que além destes, também, não mencionaram conhecimentos relativos à inclusão.

Este ponto nos leva a concluir que durante uma capacitação de professores nem todas as informações passadas são absorvidas pelos participantes e que ao realizar o sistema de multiplicação da capacitação, as informações vão se perdendo no processo diminuindo a eficácia da preparação dos professores para alcançar o objetivo que se pretendia atingir.

5.1.3 Mudanças ocorridas após a realização do curso na visão dos participantes

A partir dos dados coletados neste item pudemos analisar se o curso provocou mudanças em relação à concepção dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e a sua prática e se essas mudanças têm possibilitado a inclusão destes alunos.

5.1.3.1 Mudanças na prática

As professoras foram questionadas se o curso contribuiu com a melhoria de sua prática e todas afirmaram que sim, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

Melhorou, melhorou, mas como eu te falei era muita informação ao mesmo tempo, então eu voltei com a cabeça cheia apesar de que os estudos que eu passei a fazer depois para realizar o repasse me ajudaram muito [...] na prática melhorou bastante, porque são coisas que você via na teoria que poderia estar sendo feito na prática [...] (P1)

Sim, dentro do que o professor falava para fazer o que puder, sem ficar ansiosa, frustrada [...] (P2)

O que melhorou na prática foi essa parte de conhecimento sobre a deficiência em que os profissionais da área específica, que ofereceram as palestras, faziam a comparação à criança normal vê assim e a criança com deficiência vê de tal forma, a criança normal sente assim a criança com deficiência sente assim isso eu acho que ajudou muito. Fizeram uma atividade prática interessante, dessas de amarrar pra você sentir o que a pessoa com deficiência sente. É uma atividade que eu posso fazer na sala e acredito que não vai constranger. Se eu tiver um amputado alguma criança com algum problema físico até mesmo parcialmente visual fazer uma atividade com vendas é bem interessante (P3)

[...] Eu acho que foi importante [...] (P4)

Apesar de todas as professoras afirmarem que o curso contribuiu com a melhoria de sua prática, quando questionadas a respeito de conhecimentos discutidos no curso que puderam ser utilizados na prática, responderam:

[...] sobre a criança que tem síndrome de Down alguns tem a instabilidade da coluna cervical, tem aquele afastamento, então eu não sabia disso, são crianças que se tem esse afastamento não podem fazer mergulho não pode dar cabeçada na bola então alguns cuidados tem que ser tomado [...] (P1)

Algumas coisas, mas mesmo assim eu acho muito difícil se eu tiver que pegar hoje deficiência mental, a deficiência mental você pode estar fazendo dessa forma fazemos o que podemos, mas às vezes aquilo desestrutura a aula, porque em alguns momentos esse aluno sai, foge, ele tem atitudes agressivas e isso às vezes ainda é o que me desestrutura, é o que me deixa mais ansiosa, mas em relação a produção e resultado eu tenho ficado mais tranqüila é só a preocupação com aquele aluno naquele momento sendo que você tem outros e tem que tomar certos cuidados e você sozinha é mais difícil quando essa deficiência não é assim muito leve tem um grau que exige uma atenção maior e tem alguns perigos, alguns acontecimentos em relação a eles e outros colegas. Isso aí ainda é uma preocupação minha e de todos os profissionais trabalhar com aluno com deficiência mental. (P2)

[...] algumas coisas, algumas coisas mais de adaptação [...] (P3)

[...] eu acho que deu pra fazer alguma coisa sim [...] eu acho que ajudou bastante, pelo menos a compreender o mundo deles, a questão psicológica deles. A parte física mesmo, tem que ser integrada, todas as atividades que os outros fazem, eles vão fazer [...] (P4)

Também solicitamos que citassem alguns exemplos de situações práticas então disseram:

[...] o que houve na prática é que eu pedi para os pais fazerem à radiografia e o médico atestar que eles não têm esse afastamento, que está tudo bem para fazer a Educação Física. Fora isso foram algumas práticas metodológicas mesmo, porque a atividade e o conteúdo em si não mudam o que muda é a forma de você atender esse aluno. Algumas práticas metodológicas que na teoria eu aprendi com os estudos têm resolvido na prática. (P1)

Há situações em que você – ah! Se eu fizer assim vai atingir melhor os objetivos [...] Eu tento, eu tento trazer [...] mas tem dia que a criança não quer e diz: não vou, não vou, não vou, não vou e a única coisa que ela fala aquele dia todo é não vou [...] (P3)

Em prática? Olha, não. Porque eu trabalhei sempre assim, esse ano eu dei iniciação de vôlei e handebol pra 5ª série e foi bem. Eu estava com a interprete, então, ela explicava tudo, todos os movimentos, ela me ajudou bastante, então foi uma coisa integrada. Não utilizei muita coisa de lá, só a questão de entendê-los melhor. (P4)

Analisando as falas das professoras nessas três questões, podemos perceber que apesar de todas afirmarem que o curso contribuiu em sua prática, não conseguiram apresentar nenhum exemplo de utilização prática do conhecimento obtido no curso, com exceção da professora P1, ora afirmando que ainda tem dificuldade para lidar com casos

mais graves de deficiência, ora por afirmar que apesar de se esforçar, não consegue fazer com que o aluno participe e ora por acreditar que não houve necessidade.

Segundo Garcia (1995, p. 180), “uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática”, mesmo que tenha sido desenvolvido adequadamente. Afirma ainda que para que os conhecimentos sejam incorporados à prática “as atividades presenciais de formação devem ser seguidas de atividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas (professores que já tenham conhecimento e competência nas metodologias em questão, assessores, etc.)”.

Garcia nos mostra que mesmo um curso de capacitação bem elaborado dificilmente surte efeitos na prática se não houver, posteriormente, um acompanhamento ou apoio aos professores e que devemos entender os cursos de formação como um ponto de partida que deve continuar com outras modalidades de formação, principalmente as que promovam a reflexão do professor sobre sua prática, sobre sua ação.

Por outro lado, podemos refletir sobre a seguinte questão: até quando dependeremos do processo de formação para alcançar a autonomia intelectual e pedagógica? Ou seja, até quando os professores precisarão de alguém para tutelar tanto a sua fundamentação teórica como a sua prática?

Os professores devem ser os principais interessados em ampliar os conhecimentos, em realizar mudanças e provocar transformações no contexto escolar, alcançando, dessa forma, sua autonomia intelectual e pedagógica. Entender a necessidade de maior conhecimento, se conscientizar de que as mudanças devem começar por suas ações, capacita o professor a alcançar esta autonomia.

A professora P1 nos dá um exemplo disso quando menciona que apesar de ela ter voltado do curso com muitas informações, o que a ajudou muito foram os estudos que realizou para organizar a multiplicação. A responsabilidade de saber mais para realizar o repasse provocou a continuidade dos estudos e um debruçar sobre o conhecimento, o que, segundo Garcia (1995, p. 137), conduz ao desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional para ele “concretiza-se com uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”.

Sendo assim, a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o tema para realizar o repasse pode ser considerado um ponto positivo da multiplicação, por proporcionar maior conhecimento aos professores e um despertar para a autonomia.

5.1.3.2 Mudanças sobre a concepção de inclusão

As professoras, quando questionadas se concordavam com o processo de inclusão, responderam:

Lá uma coisa que ficou muito gravado pra mim foi o que o professor falou: a inclusão é a que podemos, não é a que queremos. Não adianta falar: é a professora que está incluindo. Meu aluno não fica de fora de nada é mentira, porque tem momento que não tem jeito. Eu percebo que nas minhas aulas eu tento dentro das minhas possibilidades de professora educadora enxergar o máximo do potencial. A gente não pode ficar na utopia ou idealizando coisas que se sabe que vai ser a longo prazo. Se a inclusão acontecer daqui 100 anos tá muito bom, mas o importante é que hoje eu estou fazendo parte dessa história, estou ajudando a mudar tudo isso agora é... inclusão eu vejo assim...

não está acontecendo a passos largos, ela vem acontecendo muito devagar e ela só vai melhorar se começar ser investido mais no professor, o professor ter noção do que é inclusão, porque partindo do professor fica mais fácil estar apoiando esses alunos dentro da sala. (P1)

Eu acredito, eu acho que daqui muito tempo vai ser muito bom, mas isso vai demorar, porque depende de mudança de atitude nossa, depende de mudança de pensamento e não é só nossa, é na sociedade toda, até isso acontecer vai demorar, mas a escola, o profissional tem que fazer de tudo pra estar buscando, estar estudando, estar pesquisando e ter um compromisso com a inclusão [...]. Quando isso estiver mais amadurecido é uma forma melhor e de mais felicidade pro portador de deficiência e vamos eliminar discriminações, preconceitos. É uma forma de se trabalhar mais a igualdade, de lidar com a diversidade, com o diferente, saber lidar com ele, fazer as pessoas aceitarem, mas isso vai demorar. Dói pra muitas pessoas até aconteça essas mudanças. (P2)

A inclusão em minha opinião é difícil demais, demais, demais no sentido é dependendo da situação é pra complementação social? Na Educação Física acontece da melhor forma possível e eu acredito que é na Educação Física que a inclusão social acontece. Na sala de aula nem tanto, pelo que eu vivencio, mas dependendo da deficiência eu ligo de dezenove pra correr atrás de um, eu tinha que mudar toda a dinâmica da aula, eu sinto que prejudiquei 19, porque... Na 1ª série eu trabalho correr e saltar eu não podia fazer atividade de corrida, porque o aluno ficava muito estimulado e ficava agressivo, então, as atividades que geralmente eu fazia na série correndo, eu fazia andando, eu fazia

engatinhando, mas engatinhando era muito próximo o aluno vinha batia e chutava então passava a aula e só tinha feito uma atividade, então 19 hoje estão na 2ª série com uma certa dificuldade, porque não foi desenvolvido isso o ano passado eles foram prejudicados por um colega com deficiência. Então é complicado, é complicado e dependendo da deficiência, na Educação Física, o professor pode aumentar a auto-estima dela [...] então ainda tem muita coisa acho que... Nós (comunidades, pais, professores) temos que estudar muito ainda sobre isso para ver se vai realmente funcionar [...]. É um desafio que eu acho interessante tanto para criança... só que as vezes a condição é difícil, porque as vezes você larga dependendo da deficiência você larga 15, 16 pra cuidar de um dois". (P3)

Eu acho que a inclusão tem que ser feita [...] eu acho que a inclusão é tudo, eu que estou aqui na escola há muito tempo e quando não acontecia à inclusão você via o desânimo do aluno, porque ele ficava em uma sala separada, então agora você vê a motivação deles para poder mudar de série, o interprete, melhorou muito essa questão. (P4)

A maioria das professoras aceita o processo de inclusão e concorda com a sua implantação. A fala das professoras P1 e P2 que participaram da etapa de formação em Brasília são muito parecidas, pois enfocam que a inclusão vai acontecer a longo prazo, que o professor deve estudar e se sentir parte desse processo. Reproduzem o conhecimento que obtiveram no primeiro módulo do curso de capacitação.

No caso das professoras P3 e P4 as falas são diferentes: a professora P4 diz concordar com o processo de inclusão por acreditar que as pessoas com deficiência serão mais felizes, mas, ao mesmo tempo, no item anterior afirmou não ter realizado nenhuma mudança em suas aulas para atender as turmas inclusivas e a professora P3, ora acha que a

inclusão é muito difícil, que prejudica as outras crianças da sala, ora que a Educação Física pode contribuir com a auto-estima e a socialização do aluno com deficiência e demonstra dúvidas em relação às intenções do processo de inclusão.

Isso demonstra que não ficou claro para as professoras que participaram da etapa de multiplicação em Dourados a questão da inclusão, gerando dúvidas ou rejeição.

Sobre esse aspecto Mantoan (2003, p. 76) diz:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

De acordo com a autora essa rejeição é normal, porque os professores sentem que o seu conhecimento está sendo desvalorizado, além de ser um desafio que exige muitas mudanças. Além disso, ainda não compreendem muito bem o significado da inclusão, como devem agir para favorecê-la, o que devem cobrar de seus alunos. Essas questões demandam a necessidade de estabelecer uma política educativa que defina e esclareça o papel da escola, do professor, do currículo, entre outros.

Já existem as adequações nas leis para favorecer a inclusão, mas ainda não existem as ações para sua efetivação, entre elas a política de formação dos professores. Os professores inclusivistas necessitam, segundo Mantoan (ibid., p. 82), de uma formação que os prepare “para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade”.

A autora sugere uma formação em serviço que tem como foco desenvolver a competência de resolver problemas pedagógicos, incentivando os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a estarem abertos a colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Prieto (2006, p. 57) complementa essa discussão dizendo que :

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos.

Entre as aptidões necessárias cita a capacidade de:

Analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem e com base nestas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Os professores ministrantes da etapa do curso realizada em Brasília apresentaram e discutiram a necessidade da mudança na concepção dos professores, de reestruturação metodológica, de assumir o compromisso com a implantação do processo inclusivo. Já na multiplicação as discussões ficaram mais voltadas para as questões específicas sobre a deficiência e o atendimento a essas especificidades.

Considerando a fala dos professores P1 e P2, a etapa de formação em Brasília foi eficaz como ponto de partida dessa discussão, porém não é o suficiente. O estudo sobre

a questão precisa ter uma continuidade em serviço como nos apresentou Mantoan (2003), já citada acima, que favoreça discutir as ansiedades e os problemas intrínsecos ao contexto escolar.

Outra questão levantada por meio dos dados é que, apesar de a maioria das professoras acreditarem e concordarem com a política de inclusão, todas mencionam que não é fácil e que existem alguns fatores que dificultam a sua implantação. As barreiras mencionadas pelas professoras serão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Respostas dos professores sobre as barreiras para a implantação do processo de inclusão

Barreiras para o processo de inclusão	Professoras
Alunos com deficiência mental ou outras deficiências severas	P1, P2, P3, P4
O professor que não aceita e não tem conhecimento	P1, P2, P3
Família não acompanha o aluno	P2, P4
Família superprotetora	P3
Família não admitir que o filho possua uma deficiência	P3
Estrutura física das escolas	P1, P3
Falta de laudo médico	P3
O aluno com deficiência que se afasta e não quer participar	P3, P4
Falta de informação (coordenação) sobre os alunos com deficiência	P3

Todas as professoras falaram da dificuldade que é lidar com o aluno com deficiência mental ou com alunos com deficiência severa, afirmando que a pessoa com deficiência mental não tem controle de suas atitudes e do seu comportamento, podendo até machucar os outros alunos. Já a restrição no que tange às deficiências severas, de modo geral, consiste na dificuldade de se trabalhar com alunos que as apresentem.

Mantoan (2003) nos diz que são justamente os casos mais difíceis que são capazes de provocar mudanças na maneira do professor proceder com a turma, lhe dando a oportunidade de crescer e de sentir a necessidade de buscar soluções.

A autora quer nos mostrar que os casos mais simples de deficiência não obrigam o professor a mudar a sua forma tradicional de ensinar e reestruturar as suas aulas e atividades, mas os casos mais severos induzem a essa reflexão e à necessária reorganização dos seus procedimentos pedagógicos.

Sasaki (2003) complementa esta informação dizendo que educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, mas também enfatiza que não é simplesmente os colocar na sala de aula comum ou sobrecarregar escolas com mais estudantes do que elas podem normalmente suportar, sem preparação ou suporte.

A escola deve ser estruturada para atender a todos os alunos e todos os profissionais da escola (professores, coordenadores, diretores, terapeutas) devem se imbuir na solução de problemas e essas soluções devem ser buscadas para todos. As instituições devem servir às pessoas e não as pessoas terem que se ajustar às instituições. (Ibid.)

Segundo Beyer (2005, p. 37) o desafio da educação inclusiva consiste em possibilitar a educação comum, sem menosprezar o atendimento dos alunos em suas necessidades, permitindo atendimento especializado (apoio pedagógico, terapêutico), quando necessário, o mais próximo possível do espaço de vida (escola, comunidade, família, etc.) da criança. De acordo com este autor, a ênfase deve ser dada à seguinte questão: Quais ações são necessárias para que os alunos com necessidades diversificadas possam frequentar as escolas regulares, porém tendo garantidas estratégias e processos de ensino que contemplem tais necessidades?

Essa questão deve ser priorizada ao se elaborar a política educativa inclusiva deliberando o direito e o papel do atendimento especializado na escola, porém sem padronizá-lo, dando abertura para que as unidades escolares possam definir esse apoio segundo suas necessidades, e que, também, possam solicitar os instrumentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos.

Os professores também apontam outras barreiras para o processo de inclusão, como o despreparo dos professores para lidar com a diversidade, a atitude da família, a inadequação arquitetônica da escola, porém esses aspectos, segundo o professor do módulo 1 em Brasília, são ricos para favorecer discussões sobre a mudança necessária da escola. E acrescenta que os professores não podem matar o processo inclusivo pautados nestes argumentos. Diz ainda que apesar da estrutura atual não ser a ideal, devemos enfrentar as dificuldades, dar respostas novas para esse grande desafio e não perder a grande oportunidade de que esse processo ocorra.

As professoras mencionam, também, algumas atitudes do professor que consideram importantes para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência:

Quadro 9 – Respostas dos professores sobre as atitudes do professor que favorecem a inclusão

Atitudes do professor para favorecer a inclusão	Professoras
Buscar conhecimentos	P1, P2, P3
Trocar experiências	P2
Acreditar	P2
Ter muita vontade e compromisso	P2, P3
Ter mais treinamento (estudar muito)	P1, P3
Saibam mais sobre a inclusão	P1
Adaptações nas aulas	P1, P3

A professora P4 não consta no quadro porque não mencionou nenhuma atitude que deveria partir do professor para favorecer a inclusão. As demais professoras demonstram compreender a necessidade de buscar informações, continuar estudando e de se comprometer em efetivar esse processo.

Essa atitude consiste em uma formação contínua que tem uma finalidade formativa visando um desempenho mais eficaz dos professores em suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas. (GARCIA, 1995)

Para verificar se as professoras modificaram seu pensamento em relação à inclusão foram elaboradas algumas questões sobre suas atitudes no contexto inclusivo. Essas questões não foram realizadas com a professora P2, visto que não estava atuando em salas inclusivas.

As professoras foram questionadas como reagem, hoje (após a realização do curso) ao tomar conhecimento de que em sua turma tem alunos com deficiência, as respostas foram as seguintes:

(...) na primeira instância eu fico ali meio na água morna, vou com calma porque o primeiro dia de aula deles de Educação Física se você já quer jogar esse moleque pra lá e pra cá, adapta pra cá, adapta pra lá ele também estranha, então para não prejudicar essa relação Educação Física e criança especial, acho que é melhor ir com calma observando até aonde você pode estar exigindo um pouco mais da criança e isso no primeiro dia você não tem como fazer, então no primeiro dia mais observação mesmo, procuro observar se ele tem experiências motoras, mais converso do que tento incluí-lo na brincadeira e aí depois eu vou vendo, conforme eu for obtendo as respostas vou sentindo se dá para estar ou não colocando. (P1)

Eu tento ler sobre ou procurar alguém que trabalha com a dificuldade, converso com psicólogos, com enfermeiros, tenho alguns e-mail, alguns sites que eu me comunico com uma psicopedagoga ela me manda – Ó tem isso, isso, isso. –O que eu posso fazer pra isso, isso, isso? –Lê tal livro, lê tal fonte. É interessante, tem que ir atrás, mas eu acho que é um desafio até não só como profissional, como ser humano. Acho que nós temos um papel aqui que de repente caiu aqui para ser meu aluno então agente tem que tentar. (P3)

Foi pedir auxílio dos interpretes, para poder se comunicar com os alunos no começo, depois foi tranqüilo, eles quase nem ficam mais na quadra. (P4)

A atitude das professoras está correta, principalmente das professoras P1 e P3, buscando se informar melhor sobre o aluno para depois organizar o seu planejamento. Segundo Cidade e Freitas (2002) é importante considerar as peculiaridades dos alunos (necessidades, interesses e as possibilidades) para estabelecer as estratégias que serão utilizadas.

Os professores ministrantes dos módulos em Brasília também realçam a importância de realizar o planejamento a partir de dados concretos, ou seja, primeiro conhecer a turma, suas especificidades para depois organizar o planejamento considerando essas especificidades e procurando atender a necessidade de todos os alunos.

Perguntamos às professoras o que costumam fazer quando presenciam uma atitude de discriminação na turma e todas afirmaram não terem problema em relação à discriminação de alunos com deficiência pelos demais alunos, ao contrário, eles sempre procuram ajudá-los, apoiá-los, defendê-los e protegê-los. E se algumas vezes isso ocorre, elas procuram conversar com o aluno ou com o grupo, como podemos verificar nas falas a seguir:

Olha questão de discriminação eu não tive por parte das crianças [...] os colegas em volta, todos aceitaram bem ele [...] Eu sempre interfiro não deixo passar, é na hora ali que você tem que resolver. (P1)

Eu paro chamo a atenção, não deixo: gordinho, moreninho, branquinho, mesmo assim eu não deixo. Eu vejo que as crianças têm essa facilidade para aceitar a deficiência, os que estão sendo incluídos estão sendo acolhidos pelo grupo [...] agora eu não sei até aonde, porque de repente na hora que chegar um babando feio aí eu

também não sei como é que..., mas eu acho que depende também do professor fazer essa interação. (P3)

Olha eu não tive esse tipo de problema [...] eu vejo assim muita ajuda dos alunos principalmente na 5ª série, quando eu fui trabalhar a iniciação esportiva eles ajudaram muito, eles tem muita paciência. Foi uma experiência muito boa, eles explicam, ficam gesticulando ou falando por gestos com eles [...] eles são bem aceitos na sala, eu vejo uma aceitação muito boa. (P4)

A discriminação, segundo Castro (2005, p. 54):

Pode ser expressa de diferentes maneiras (verbal, física, expressão corporal) e reflete a forma como as pessoas se percebem e se comunicam entre si. [...] Discriminação é um atributo usado para as pessoas esconderem limitações pessoais, exercerem poder e praticarem a opressão limitando os outros do acesso à liberdade, aos recursos econômicos e sociais, e diminuindo o prestígio social. [...] Racismo, sexismo, heterossexismo, classe social, aspectos físicos e mentais funcionais, idade, magreza, força física e habilidades, entre outros exemplos, são todos associados a rótulos ou estigmas impostos por minorias a partir de atitudes discriminatórias originadas no preconceito .

Para eliminar atitudes preconceituosas e discriminatórias “é necessário mudarmos nossa percepção e nossas atitudes”. (Ibid., p.57) “Uma atitude positiva de todos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e que dependerá muito da postura pedagógica que o professor adotar concretamente nessa direção”. (PCNs, 1998, p. 57)

Os professores ministrantes da etapa em Brasília sugerem que se o professor observar que existe algum tipo de preconceito ou discriminação dentro do grupo deve

aplicar dinâmicas, atividades, jogos ou brincadeiras que possibilitem ao grupo solucionar problemas, discutir valores e regras, favorecer a socialização, diminuir a agressividade, propiciar o diálogo, entre outras. Apenas chamar a atenção das crianças ou impor regras provavelmente não fará com que mudem de atitude.

Questionadas sobre como realizam a avaliação das turmas inclusivas, as professoras responderam:

Os alunos especiais vão participando, de acordo com que é possível, não adianta eu te dizer que eles estão rodando malabarismo, saltando de trapézio que eles não estão é dentro do possível mesmo, então eu avalio essa possibilidade, não só pra eles, mas pra todos os alunos, eu parto do que já sabem e dali pra frente o que melhorou, é sempre assim, independente de ser especial ou não. Avalio a habilidade motora, participação, interesse, frequência, respeito, responsabilidade essas coisas assim [...] (P1)

Esse ano tem nota. Eu avalio pautado no que a criança fazia e o que ela desenvolveu. Tem casos, por exemplo, a criança ótima e não fez nada não cresceu nada, então vai ter uma média de repente até um pouquinho menor do que a outra, porque não teve desenvolvimento, ele não teve um aprendizado e às vezes tem pai que não aceita não: -Meu filho é só 10 e eu não admito ele tirar na Ed. Física. -Ah, mas ele não obedeceu à regra, tanto a regra social como a esportiva, então ele já não tem um ponto, isso faz parte da regra. -Ah, mas aquele lá não sabe nada, não joga não é atleta, não isso, não é aquilo e teve uma nota parecida com a do meu filho. Eu já tive esse problema. (P3)

Eu avalio todos da mesma maneira, a participação, é lógico que quem tem aquela facilidade quem já tem o dom para fazer o esporte vai ter uma nota melhor, mas eu avalio todos os aspectos, não só a habilidade que ele tem, mas a frequência dele na aula, se ele vem com uniforme, comportamento, essas questões também são avaliadas. Ele é avaliado em tudo. (...) (P4)

Todas as professoras dizem não focalizar a avaliação apenas nas habilidades motoras, mas procuram avaliar o comportamento, o respeito pelo outro, frequência nas aulas, entre outros. Em relação às habilidades motoras, as professoras P1 e P3 dizem que procuram avaliar o progresso que o aluno alcançou durante as aulas, já a professora P4 diz que o aluno que apresenta mais habilidade ganha uma nota melhor.

A atitude da professora P4 não condiz com o contexto de inclusão, visto que atribui uma nota maior para o aluno que possui mais habilidade motora. Esta atitude está relacionada ao modelo de Educação Física competitivista que valoriza os mais habilidosos. Já a atitude das professoras P1 e P2 condiz com a perspectiva inclusiva por considerar o progresso dos alunos, tendo como parâmetro a transformação individual no processo de aprendizagem.

As professoras do módulo 4, da etapa do curso ministrada em Brasília dizem que, em uma perspectiva inclusiva, o professor deve avaliar o ensino e a aprendizagem, por meio da observação e do registro sistemático de todas as manifestações da criança, trocando ainda informações com a família sobre o dia-a-dia da criança e as mudanças apresentadas, encorajando e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Segundo Beyer (2005, p. 102):

É função do professor assumir plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e para isto, analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade da sua aprendizagem, perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? Qual a minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar?

Nenhuma das professoras observadas realizou registros sobre os alunos durante a realização da pesquisa e nem utilizavam as informações obtidas na avaliação para se auto-avaliar e reestruturar suas aulas na perspectiva de atender as necessidades dos seus alunos.

As professoras dizem que têm algumas dificuldades nas aulas ou na avaliação, porque os alunos querem fazer só o que lhes agrada ou se sentem desestimulados, porque estão em um nível de aprendizagem adiantado em relação aos colegas, como podemos ver nas falas a seguir:

[...] o problema de um aluno que a nota caiu era participação e interesse, ele só queria futebol e se não tivesse futebol ele não jogava outra coisa, mas depois fui conversado e ele está mais na dele, se não ele domina é só o que ele quer e não deixa não no finalzinho da aula eles fazem o que querem. (P1)

[...] desestimula a criança, mas a criança que tem facilidade ela vai sozinha algumas dicas ela melhora muito - ah então você larga aquele que já sabe? Não, não largo eu ensino um pouco pra frente às vezes a criança se desmotiva, mas você não pode ficar só dando atenção sendo que tem um lá na frente e um monte fraco você tem que dar atenção pra esse monte. (P3)

[...] tem uns que são muito preguiçosos, eles são muito geniosos, a bem da verdade são isso e não é só na Educação Física, são todas as disciplinas, eles não são de aceitar as coisas muito facilmente, você tem que convencer, é muito difícil trabalhar. Você vê, na 5ª série eu tenho três DA (deficiente auditiva), mas que participa mesmo é uma, elas ficam sempre arrumando alguma coisa ou outra para não participar, mas eu tenho conversado com a coordenação e com os outros professores e também é assim na sala.

Cada professora apresentou um problema. A P1 diz que os alunos só querem fazer uma atividade, então ela negociou com eles e deixa sempre os minutos finais da aula para que eles realizem a atividade preferida. Os professores do módulo 5 mencionam na aula e no livro-texto que o professor deve buscar desenvolver as atividades que proporcionem mais alegria, prazer e motivação para que os alunos se sintam motivados a participar das atividades propostas.

A professora P3 diz que alunos mais adiantados se sentem desmotivados nas aulas. Segundo Lemos (2002) para atender a todos os alunos, o professor deve considerar as diferenças entre as pessoas e organizar as aulas de forma que atenda essas diferenças sem prejudicar nenhum dos grupos. Sugere a utilização de múltiplas estações em que podem ser desenvolvidas atividades iguais ou diferentes, possibilitando adequar as atividades ao nível de aprendizagem dos alunos e a sua evolução (realizar atividades mais complexas). Os professores dos módulos 5 e 6 também sugerem que, na medida do possível, proponham atividades diferentes a todos os alunos de acordo com a necessidade do grupo.

A professora P4 alega que suas alunas com deficiência auditiva não querem participar das aulas, porque são preguiçosas ou geniosas e que isso não ocorre apenas em sua disciplina, mas em todas. Quando o aluno possui uma deficiência auditiva severa (surdez) tem muita dificuldade de se comunicar com as pessoas, principalmente quando a deficiência é congênita (ocorre antes do nascimento), visto que não ouve nada e não utiliza a linguagem oral, ocasionando, geralmente, o isolamento. Segundo Soares e Lacerda (2004, apud SOUSA e GÓES 1999) a inclusão traz consigo uma adesão implícita à linguagem oral, tratando os alunos surdos como se fossem ouvintes e lida com a surdez simplesmente negando-a. A inclusão dos alunos surdos não se dará magicamente sem que a escola realize as modificações e as adaptações necessárias. A comunicação é fundamental para a interação no grupo e não pode ser desconsiderada no processo inclusivo. Ao invés de preguiçosas e geniosas, as alunas podem estar se sentindo excluídas do grupo de ouvintes. É importante que a escola inclusiva encare os problemas e os contemple em sua totalidade. (SOARES E LACERDA, 2004)

Os professores do módulo 5 sugerem que os professores proporcionem atividades de sensibilização ou de deficiência simulada para que o grupo tenha a oportunidade de vivenciar situações semelhantes às vivenciadas pelo aluno com a deficiência auditiva para que possam perceber e discutir sobre as dificuldades de se viver socialmente sem ouvir ou sem utilizar a comunicação verbal.

Dentro da proposta inclusiva, o professor deve sempre estar buscando soluções para os problemas encontrados nas aulas de forma criativa e dinâmica, procurando modificar suas estratégias, dialogando com os colegas de trabalho, realizando leituras. O professor inclusivo não se acomoda nem deixa as coisas permanecerem como estão sempre procuram encontrar soluções.

5.2 Dados obtidos pela observação

A seguir serão apresentados e discutidos os dados obtidos por meio das observações das aulas das professoras P1, P3 e P4. A observação das aulas teve por objetivo avaliar se os professores estavam utilizando conhecimentos obtidos durante o curso e se estavam conseguindo favorecer a inclusão dos alunos com deficiência.

5.2.1 Características aparentes dos alunos observados

Traçamos a seguir as características dos alunos pautando-nos em informações fornecidas pelas professoras e coordenadoras e no que pudemos perceber durante as observações das aulas para que possamos ter idéia das dificuldades que possam estar presentes em cada sala e para que tenhamos condições de analisar a atitude das professoras em cada situação.

A professora P1 atua com duas salas inclusivas: 1ª série em que há um aluno com deficiência físico-motora (A1.1), mais especificamente denominada de Paralisia Cerebral. Apresenta maior comprometimento dos dois membros inferiores implicando na necessidade de utilização da cadeira de rodas e um comprometimento menor dos membros superiores, apresentando grande fragilidade muscular pela falta de utilização ou fortalecimento dessa musculatura. Caracteriza um quadro de quadriplegia em que os quatro membros foram afetados. A área cognitiva não tem nenhum grau de comprometimento, fala normalmente, vem sempre limpinho e bem arrumado para a escola e os amigos estão sempre a seu lado querendo brincar com ele e conduzir sua cadeira.

A Paralisia Cerebral, segundo Duarte e Araújo (2002) é definida como um conjunto de alterações motoras, provocada por lesão do encéfalo, durante o seu período de desenvolvimento, de caráter não expansivo. Pode ser considerada, muitas vezes, como deficiência múltipla, quando vem acompanhada de outras alterações neurológicas (distúrbios cognitivos, visuais, auditivos). O grau de comprometimento do quadro vai depender da região do encéfalo afetada, o que significa que cada caso pode apresentar um grau de comprometimento motor diferente.

Na 2ª série há um aluno com deficiência físico-motora (A1.2), também denominada de Paralisia Cerebral, visto que, segundo a avó informou à escola o aluno nasceu com falta de oxigenação, num parto com utilização de fórceps. Apresenta comprometimento dos membros superior e inferior, do lado direito do corpo, caracterizando um caso de hemiplegia. O braço e a perna do lado direito apresentam uma rigidez muscular, porém consegue andar, ainda que com certa dificuldade e perde o equilíbrio com facilidade. A mão direita apresenta movimentos involuntários precisando de auxílio ao desenvolver movimentos de coordenação motora fina; fala com dificuldade e não possui controle da saliva (fica babando); compreende tudo com facilidade; participa de todas as atividades e está sempre rodeado pelos amigos. Há, também, um aluno com deficiência mental (A1.3) segundo informações da coordenação, porém sem comprovação médica. Sua família é natural da Alemanha. O aluno mora com os avós e o pai em um sítio. Os avós não falam o português, mas o pai sim. Vem mal vestido para a escola, sujo e com um chapéu de palha na cabeça. Usa chinelo, pois possui ferimentos nos pés. Tem dificuldade para compreender as informações e para se relacionar com os colegas. Fica sempre isolado no intervalo do recreio. Frequenta a sala de recurso durante o horário de aula normal, visto que mora no sítio e não tem como vir em outro horário para a escola, o

que dificulta a aprendizagem, segundo a coordenação. Outro fator de dificuldade mencionado pela coordenação é que ele tem que aprender a língua portuguesa e ser alfabetizado ao mesmo tempo, mas que ele já progrediu bastante.

Para uma pessoa ser considerada deficiente mental ela deve apresentar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com dificuldades relacionadas com duas ou mais habilidades adaptativas, como: comunicação; cuidados pessoais; vida doméstica; habilidades sociais, uso de recursos e participação comunitária; autonomia; saúde e segurança; habilidades acadêmicas funcionais; lazer; trabalho, como já foi apresentado no capítulo anterior. No caso deste aluno, não podemos afirmar que é uma criança com deficiência mental, considerando que fala outra língua e está começando a aprender o português, sendo normal não conseguir compreender o que dizem a professora e os colegas. Em relação aos cuidados pessoais, por ser criança é necessário que tanto a família como a escola favoreçam aprendizagem sobre a higiene e os cuidados com o corpo e a saúde. A escola não pode simplesmente rotular o aluno de deficiência mental sem considerar sua necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, sem considerar a falta de atenção e cuidados da família, entre outros. Ao invés de rotular o aluno, a escola deve atender suas necessidades.

A professora P3 atua com quatro salas inclusivas: 1ª série em que há dois alunos com deficiência mental: um aluno (A3.1) que aparentemente não possui nenhuma diferença das outras crianças, mas lembra uma criança com Síndrome de Down em alguns aspectos: olhos puxados, cabelo bem escorrido, fica com a boca aberta. Segundo a professora é um aluno muito agitado e agressivo, gosta de bater nos colegas que demonstram medo dele, toma remédios para se manter mais calmo, mas não possui nenhum laudo médico na escola, visto que a família não admite a hipótese da deficiência e

uma aluna (A3.2), com diagnóstico de atraso cognitivo, tranqüila e carinhosa, se relaciona bem com os colegas, fala com dificuldade e apresenta um atraso na aprendizagem.

Na 2ª série há dois casos de deficiência: uma mental (A3.3) que possui os membros inferiores e superiores alongados, caixa torácica larga, quadril estreito, pescoço curto e rosto largo. Está acima do peso normal para a sua idade, é uma criança alegre e brincalhona, mas perde a paciência com facilidade, por ser maior que os colegas, costuma bater neles quando mexem com ela. Não tem muita agilidade, quando corre os braços ficam soltos e desengonçados. Gosta de ser sempre a primeira em tudo: primeira da fila, a primeira a ser o pegador e fica emburrada quando a professora não deixa, apresenta, ainda, dificuldade de aprendizagem. As características da aluna citadas acima pode ser resultado de um tipo de anomalia cromossômica, porém na escola não há nada que comprove essa desconfiança. Portanto considerá-la deficiente mental apenas porque apresenta um atraso na aprendizagem é um erro visto que suas habilidades adaptativas (comunicação, e autonomia, entre outras) estão normais.

O outro aluno (A3.4) possui deficiência físico-motora, manca por razão de uma distrofia muscular na perna esquerda. Segundo a professora é quieto e não gosta de ficar próximo às pessoas, pois tem medo de cair, não aparenta nem um outro problema. Passa praticamente toda a aula sentado observando os colegas.

Na 3ª série há um aluno com deficiência mental (A3.5), é bem pequeno e magrinho, não tem muita força, fala arrastado, se relaciona melhor com as meninas do que com os meninos, fica sempre atento aos acontecimentos, costuma passar a aula andando em uma mureta que tem ao redor da quadra, dependurando-se na trave do gol ou subindo na coluna que segura a cesta de basquete. Para descer, a professora tem que subir atrás dele e puxá-lo.

Na 4ª série há um aluno com deficiência auditiva moderada (A3.6), o aluno usa o aparelho auditivo e se comunica através da fala, tem dificuldade de aprendizagem, aparenta ser preguiçoso ou distraído, é um pouco tímido, mas está sempre sorrindo, tem uma postura incorreta com ombros caídos e abdome relaxado, não tem muita agilidade. Há, também, dois alunos com deficiência mental, sendo uma (A3.7) alegre, gosta de participar da aula e contar vantagens como: eu já sei jogar isso e já participei daquilo, está um pouco acima do peso, apresenta dificuldades de coordenação motora, equilíbrio, força e agilidade, bem como na fala, mas é possível compreender tudo o que diz e na aprendizagem e o outro aluno (A3.8) é tímido, vem para aula de Educação Física de calça jeans, camisa e sapato, fica puxando a camisa o tempo todo como se quisesse cobrir o órgão genital, tem dificuldade na fala, tem muita força e ótima coordenação, demonstra não se sentir muito à vontade com os colegas, talvez por ser bem mais velho, 17 anos. Entrou na turma no final do mês de maio e a professora não obteve nenhuma informação sobre o aluno.

A professora P4 atua com três salas de inclusão: na 5ª série há três alunas com deficiência auditiva severa e que utilizam Libras para se comunicar. Uma (A4.1) tem 12 anos é alegre, participa da aula, segundo os colegas é estudiosa, brinca com todos os colegas de sala e se comunica através de gestos com eles e por meio de Libras com as amigas com deficiência auditiva, sendo que as mesmas ficam enciumadas quando ela está com os outros colegas de sala. As outras duas alunas (A4.2 e A4.3) dificilmente participam das aulas, principalmente a mais velha (A4.3). Ambas ficam andando pela escola, estão sempre irritadas, ficam isoladas, só se comunicam e se aproximam dos colegas com deficiência auditiva e segundo os colegas, não gostam de estudar.

Na 6ª série há dois alunos com deficiência auditiva: um menino (A4.4) com perda total da audição e uma menina (A4.5) com perda quase total. Ambos utilizam Libras

para se comunicar, ficam isolados dos colegas, dificilmente participam das aulas de Educação Física, principalmente a menina. Gostam de ficar no grupo de alunos com deficiência auditiva.

Na 7ª série, há três alunos com deficiência: um menino (A4.6) com deficiência auditiva severa usa o aparelho auditivo, mas ouve muito pouco, utiliza a leitura dos lábios e Libras para se comunicar e ainda possui uma deficiência físico-motora em que um dos membros inferiores não se estende totalmente, o que faz com que ele ande mancando. É alegre, está sempre sorrindo, gosta de participar da aula e se relaciona bem os colegas, gosta de desenhar e até ganhou um prêmio em um concurso que participou em Brasília. Um aluno (A4.7) com deficiência auditiva moderada e progressiva, ou seja, ouve um pouco, mas está perdendo progressivamente a audição, utiliza aparelho auditivo e fala normalmente para se comunicar, gosta muito de jogar futebol. O outro aluno (A4.8) possui perda total da audição se comunica por libras e demonstra ser alegre e brincalhão, também adora o futebol.

A maioria dos casos de deficiência mencionados não tem comprovação médica, principalmente os de deficiência mental, que são assim considerados pela avaliação da escola. O professor ministrante do módulo sobre deficiência mental em Brasília diz que o diagnóstico médico não é essencial na escola inclusiva, visto que realça as características clínicas do aluno. Diz, também, que quando necessário o professor deve buscar informações com a família ou solicitar diagnóstico médico em casos que possam acarretar em riscos à saúde da criança. (fita de vídeo, vol. 3) Ao invés da escola caracterizar o aluno como deficiente mental apenas por apresentar dificuldade de aprendizagem, deve procurar sondar e atender as suas necessidades pedagógicas.

Beyer (2005, p. 95, apud EGGERT, 1997, p. 23) enfatiza que no contexto inclusivo o foco da avaliação dos alunos transfere-se:

Da seleção dos alunos deficientes para escolas especiais, para a identificação das necessidades especiais dos mesmos; do encaminhamento a uma escola especial, para o apoio ao aluno no âmbito da escola regular; da justificativa do encaminhamento para a escola especial, através do laudo clínico, para a orientação e o acompanhamento pedagógico na escola regular; e dos métodos quantitativos e normativos, para a descrição qualitativa e a consideração do contexto ou do entorno.

Sendo assim, a avaliação deixa de considerar apenas as limitações funcionais que o aluno apresenta e passa a se pautar principalmente na sondagem das suas potencialidades intelectuais e socioafetivas, realçando sua possibilidade de superação, que muitas vezes é desconsiderada em favor de uma prática pedagógica discriminadora. Discriminadora no sentido de que ao desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno, o professor deixa de dedicar tempo para sondar, conhecer e criar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento. (BEYER, 2005)

Segundo Beyer (ibid, p. 99), a Secretaria de Educação Especial do MEC elaborou, em 2002, um documento que defende a avaliação a serviço da: implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos; melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar, entendendo a avaliação como um processo compartilhado entre os agentes educacionais a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola e em contínuo, em que permanentemente se analisa as variáveis que interferem no processo ensino aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.

5.2.2 Utilização de atitudes que indicam a inclusão dos alunos com deficiência

Pautados nas informações obtidas durante a análise das fitas de vídeo que contêm a gravação das aulas e do livro-texto distribuído aos participantes da etapa de formação realizada em Brasília, analisamos as atitudes das professoras em sua prática e se ela condiz com as instruções recebidas durante o curso de capacitação para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência.

Não vimos, durante as observações das aulas, as professoras utilizarem cadernos de planejamento. A professora P1 começava a aula sempre com alongamento e um pegador que normalmente se repetia em todas as aulas. Geralmente aplicava três atividades em cada aula e parecia planejar uma delas (mentalmente), visto que trazia o material que iria utilizar para aplicação da mesma. As demais atividades normalmente eram repetidas e sempre deixava os minutos finais da aula para atividades livres.

A professora P3 parecia ter um planejamento anual para cada turma: na 1ª série aplicava mais atividades de cantigas de roda, na 2ª atividades recreativas e na 3ª e 4ª série atividades esportivas. Começava a aula sempre com alongamento e um pegador (que era sempre o mesmo), na parte central da aula aplicava atividades direcionadas pelo planejamento anual, geralmente deixava que os alunos, principalmente da 1ª e 2ª série, escolhessem as atividades e sempre no final da aula repetia a mesma atividade para todas as turmas em que atuava.

A professora P4 não realizava alongamento, só determinava qual a modalidade que iriam jogar naquela aula (voleibol, handebol,...), geralmente os próprios alunos já se organizavam e se dividiam nas quadras e cada grupo realizava a atividade esportiva que

mais gostava, principalmente a 6ª e a 7ª série. Estas considerações são confirmadas pelo quadro que se segue.

Quadro 10 – Observação das atitudes dos professores que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência.

Atitude dos professores que favorecer a inclusão	P1	P3	P4
Planeja as aulas	R	R	N
Determina claramente os objetivos a serem alcançados pela aula e/ou atividades	R	R	N
Utiliza diferentes estratégias para alcançar os seus objetivos	N	N	N
Valoriza os acertos e motiva a participação dos alunos	S	NE	R
Auxilia os alunos durante as atividades	NE	NE	R
Explica adequadamente as atividades	S	S	NE
Realiza adequações na atividade para possibilitar a participação de todos	NE	R	N
Propõe atividades que possibilite o conhecimento do corpo e desenvolvimento das potencialidades	R	R	R
Realiza registro sistemático das manifestações dos alunos	N	N	N
Propõe atividades de sensibilização para preparar todos os alunos para conhecer e conviver com a pessoa diferente	N	N	N
Aplica jogos cooperativos	R	N	N
Realiza atividades em dupla ou grupo	S	R	N
Promove momentos de discussão de regras e contrapontos	R	N	N
Evita que os alunos escolham seu time	S	N	N
Trata os alunos com atenção e respeito	S	S	NE
Não superprotege os alunos com deficiência	S	S	S
Estimula atitudes de independência e autonomia dos alunos	S	S	S
Propõe atividades que sejam possíveis de serem realizadas para que os alunos se sintam capazes e estimulados a realizar as atividades	NE	NE	N

Legenda: S – sim NE – normalmente R – raramente N – não

Apesar das professoras tratarem os alunos com carinho e respeito e estimularem sua independência, ainda não estão aplicando atividades que seriam fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, principalmente as professoras P3 e P4 que participaram da etapa de multiplicação da capacitação como demonstrado no quadro 10.

Alguns aspectos que podemos citar como exemplo são os objetivos bem direcionados e o registro de acompanhamento dos alunos, que são fundamentais para que o professor direcione suas aulas buscando realizar a inclusão dos alunos com deficiência. Com objetivos claros e com o registro de acompanhamento o professor poderá fazer constante análise se está conseguindo atingir os seus objetivos, traçar novas estratégias, buscar novos recursos, o que consiste em uma reflexão sobre a sua prática.

De acordo com a análise de Lalanda e Abrantes (1996) Dewey (1910) considera que o ato de pensar refletido orienta a ação no sentido de uma finalidade consciente; prepara as condições conducentes à invenção sistemática e enriquece o sentido das coisas.

A reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade. [...] A ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição. Mas exige ainda emoção e paixão que animem na adversidade, mas não ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência. (LALANDA E ABRANTES, 1996, p. 58)

Segundo as autoras, a reflexão sobre a ação possibilita ao professor uma análise crítica sobre a forma como ensina e a busca, fundamentadas nesta análise, de novas metodologias e estratégias para alcançar o seu objetivo. Esta atitude conduz à persistência

diante de situações inesperadas e adversas e à permanente busca de desenvolvimento profissional. Afirmam também que a reflexão deve ocorrer antes, durante e depois do ato educativo.

Zeichner (1993) acrescenta que atitude reflexiva do professor não se limita, apenas, a saber se atingiu os objetivos e metas que estabeleceu, mas se gosta do resultado alcançado, além de refletir sobre as conseqüência do seu ensino na vida dos alunos.

Para Paulo Freire (2004, p. 39) a reflexão crítica sobre a prática possibilita ao professor realizar mudanças em suas ações pedagógicas e na aquisição de novos conhecimentos.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Essa tomada de consciência, essa decisão de promover mudanças são extremamente importante no contexto inclusivo, que além de composto por uma grande diversidade, requer empenho, crença e vontade de fazer as coisas acontecerem.

Outro aspecto importante mencionado pelos professores do curso em Brasília diz respeito à aplicação de jogos cooperativos e atividades em dupla ou grupo que favoreçam a participação de todos os alunos. As professoras P3 e P4 não utilizam este tipo de estratégia, principalmente a professora P4 que só aplica atividades esportivas dificultando a socialização do grupo e o apoio entre colegas, além de incentivar a valorização dos fisicamente mais aptos, atitude contrária ao processo inclusivo.

Para aprofundar essa discussão, montamos quadros com as atitudes dos alunos com deficiência e as dos que não possuem deficiência que indicam a inclusão que foi presenciada durante as aulas observadas.

Quadro 11 – Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P1 que identificam a sua inclusão

Atitude dos alunos com deficiência da P1	A1.1	A1.2	A1.3
Participa das aulas	NE	S	S
Demonstra alegria na execução das atividades	S	S	S
Demonstra progresso na execução das atividades	S	S	P
Apresenta dificuldade, mas realiza a atividade	NE	S	S
Conversa e brinca com os colegas	S	S	R
Fica isolado	N	N	NE
Tem atitude agressiva com os colegas	N	R	N
Demonstra progresso na socialização com os colegas	S	S	P

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) P(pouco) N(não) NO (não observado)

Quadro 12 – Observação das atitudes dos demais alunos das turmas da professora P1 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência

Atitude dos demais alunos da P1	A1.1	A1.2	A1.3
Aceitam o aluno com deficiência	S	S	P
Auxiliam esse aluno nas atividades	S	S	R
Permite a participação do aluno durante a atividade	S	S	R
Têm atitudes de discriminação	N	N	S

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) P(pouco) N(não) NO (não observado)

Podemos perceber que os alunos A1.1 (deficiente físico cadeirante) e A1.2 (deficiente físico) convivem muito bem com o grupo e estão sempre realizando as atividades propostas. O aluno A1.1 inicialmente não participava da aula, tinha medo e a professora está conseguindo um grande progresso em sua participação e na realização das atividades apesar de ocorrer de forma lenta pela resistência apresentada pelo aluno. A professora tem a preocupação de adequar as atividades e motivar a participação dos alunos.

O aluno A1.3 (neto de alemães) por não falar muito bem o português tem muita dificuldade em compreender as explicações da professora, então ela demonstra e o auxilia durante as atividades, quando necessário. Os amigos inicialmente não queriam pegar na mão dele, não queriam ficar próximo a ele, não por suas dificuldades, mas por ele vir sujo para a escola, todo descuidado. A coordenação da escola conversou com os responsáveis pelo aluno e estes passaram a cuidar mais dele, o que fez com que, aos poucos, começasse a se socializar com o grupo.

Apesar das atitudes da professora não estarem totalmente dentro das instruções recebidas durante o curso, demonstra preocupação em realizar atividades que favoreçam a participação do grupo, motiva os alunos a participarem e os auxilia quando necessário. De modo geral, está conseguindo progresso tanto na participação quando na socialização dos alunos com deficiência. Em relação ao desenvolvimento motor dos alunos, este está um pouco lento, acreditamos que seja por falta de planejamento neste sentido.

Quadro 13 – Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P3 que identificam a sua inclusão

Atitudes dos alunos com deficiência da P3	A3.1	A3.2	A3.3	A3.4	A3.5	A3.6	A3.7	A3.8
Participa das aulas	NE	S	S	R	NE	S	S	NE
Demonstra alegria na execução das atividades	NE	S	S	R	P	S	S	P
Demonstra progresso na execução das atividades	S	NE	P	N	P	P	P	S
Apresenta dificuldade, mas realiza a atividade	NE	S	S	N	NE	S	S	-
Conversa e brinca com os colegas	NE	S	S	R	NE	NE	R	R
Fica isolado	NE	N	N	NE	NE	R	NE	S
Tem atitude agressiva com os colegas	S	N	S	N	N	N	N	N
Demonstra progresso na socialização com os colegas	P	S	P	P	P	S	P	P

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) P(pouco) N(não) NO (não observado)

Quadro 14 – Observação das atitudes dos demais alunos da turma da professora P3 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência

Atitude dos demais alunos da P3	A3.1	A3.2	A3.3	A3.4	A3.5	A3.6	A3.7	A3.8
Aceitam o aluno	P	S	S	S	P	S	P	S
Auxiliam esse aluno nas atividades	N	S	R	N	R	R	R	-
Permite a participação do aluno durante a atividade	S	S	S	-	P	P	P	S
Têm atitudes de discriminação	N	N	N	NO	S	P	S	N

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) P(pouco) N(não) NO (não observado)

As turmas da professora P3 apresentam muita dificuldade de socialização e apesar disso, não são desenvolvidas atividades com este fim, demonstrando uma despreocupação com essa questão. Um outro ponto que costuma ocorrer em suas aulas é a escolha dos times feitas pelos alunos, o que gera a escolha dos mais habilidosos, ficando os alunos que apresentam dificuldade sempre para o final, gerando constrangimento perante o grupo e um sentimento de incapacidade.

Os professores do módulo 6 do curso ministrado em Brasília apresentam como um dos aspectos para uma inclusão mais efetiva a eliminação de práticas já estabelecidas que, embora não intencionalmente, contribuem para o embaraço ou o insucesso do aluno, como: evitar que os alunos escolham o seu time (criar outras estratégias), evitar jogos de eliminação, não estabelecer somente os melhores índices, mas sim as melhores melhoras, ser flexível nas atividades adequando-as às necessidades dos alunos. Sendo assim, sugerem que o professor deve estar atento a detalhes para não expor o aluno a uma situação constrangedora, que muitas vezes desestimula a sua participação nas aulas.

Os alunos da professora P3 também apresentam dificuldades motoras, como equilíbrio, coordenação, agilidade, que podem ser superados com planejamento e estratégias voltadas para este fim.

O aluno (A3.4) que apresenta uma deficiência física com atrofia do pé esquerdo não participa das aulas, fica a aula inteira sentado, observando os colegas. Segundo a professora o aluno só participou da primeira aula, porque ele tem medo de cair. Raramente a professora aplicou atividades que favorecessem a participação deste aluno ou incentivou sua participação. Como já foi comentado anteriormente, durante o curso em Brasília foi sugerido que os professores buscassem diferentes estratégias que possibilitassem a participação de todos os alunos e que oferecessem diferentes atividades quando necessário. A professora, também, poderia realizar atividades em dupla, o que possibilita o auxílio entre colegas, como também foi sugerido durante o curso.

No geral foram observadas poucas atitudes que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas da professora P3, como demonstra o quadro 10.

Quadro 15 – Observação das atitudes do aluno com deficiência da professora P4 que identificam a sua inclusão

Atitudes dos alunos com deficiência da P4	A4.1	A4.2	A4.3	A4.4	A4.5	A4.6	A4.7	A4.8
Participa das aulas	S	R	N	R	N	S	S	S
Demonstra alegria na execução das atividades	S	N	N	R	N	S	S	S
Demonstra progresso na execução das atividades	S	S	N	P	N	S	S	S
Apresenta dificuldade, mas realiza a atividade	S	N	N	N	N	S	-	-
Conversa e brinca com os colegas	S	R	N	R	N	S	S	S
Fica isolado	N	S	S	NE	S	N	N	N
Tem atitude agressiva com os colegas	N	S	S	N	N	N	N	N
Demonstra progresso na socialização com os colegas	S	N	N	P	N	S	S	S

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) N(não) P(pouco) NO (não observado)

Quadro 16 – Observação das atitudes dos demais alunos das turmas da professora P4 que identificam a inclusão dos alunos com deficiência

Atitude dos demais alunos da P4	A4.1	A4.2	A4.3	A4.4	A4.5	A4.6	A4.7	A4.8
Aceitam o aluno	S	S	NO	S	NO	S	S	S
Auxiliam esse aluno nas atividades	S	NO	NO	NO	NO	N	N	N
Permite a participação do aluno durante a atividade	NE	NE	NO	S	NO	NE	S	S
Têm atitudes de discriminação	N	N	NO	NO	NO	NO	N	N

Legenda: S(sim) NE(normalmente) R(raramente) N(não) P(pouco) NO (não observado)

Nas aulas da professora P4 sempre são realizadas atividades esportivas (voleibol, handebol ou futebol). A maioria dos alunos da professora P4 que apresentam deficiência auditiva severa (A4.2, A4.3, A4.4 e A4.5) ficam geralmente isolados em grupos de alunos que possuem a mesma deficiência, se comunicando em Libras, não gostam de participar das aulas de Educação Física e geralmente ficam andando pela escola.

Apesar de a professora observar que isso é uma prática comum dos seus alunos com deficiência auditiva, não é desenvolvida nenhuma atividade de cooperação ou socialização para aproximá-los do grupo e favorecer a sua inclusão e também são pouco motivados a participar das aulas.

Durante o curso foi discutido que o professor com propósitos inclusivos deve estar observando a reação do grupo constantemente e criando estratégias que favoreçam a socialização e a inclusão dos alunos porventura estiverem excluídos do grupo.

Sasaki (2003) diz que é importante, em caso de alunos com deficiência auditiva que utilizam a língua de sinais para se comunicar, que os professores aprendam os sinais e estimulem outros estudantes a aprendê-los também, dessa forma os alunos vão conseguir se comunicar e terão mais facilidade de interagir com o grupo.

Como a professora P4 mesmo afirmou durante a entrevista, não realizou nenhuma modificação em suas aulas para atender os alunos com deficiência, parecendo não ter ficado claro para a professora que estas modificações são importantes para promover a inclusão dos mesmos e que eles procuram se isolar não por rebeldia ou preguiça, mas por se sentirem excluídos do grupo.

A professora P1 que frequentou a etapa de formação em Brasília e organizou a multiplicação que está aplicando mais conhecimentos recebidos durante o curso e

conseguindo melhor resultado com os alunos dentro da perspectiva de inclusão. As professoras P3 e P4 não demonstraram ter absorvido muito conhecimento sobre a inclusão e preocupação em modificar suas atitudes metodológicas para favorecer a inclusão dos alunos.

A mudança de atitude foi focalizada no curso como um dos fatores principais para efetivação do processo inclusivo, durante o qual foi solicitado que os professores não se acomodassem diante das dificuldades, mas que criassem novos conhecimentos pautados nas necessidades e potencialidades dos seus alunos para possibilitar a participação e desenvolvimentos de todos.

5.3 Dados obtidos com as entrevistas das coordenadoras sobre as mudanças que ocorreram na escola

Os dados aqui discutidos e analisados foram coletados por meio de entrevista realizada com as coordenadoras das escolas em que as professoras observadas atuavam, em que se procurou verificar as modificações ocorridas na escola para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência.

Quadro 17 – Coordenadoras entrevistadas

Entrevistadas	Escola que atua	Formação
Coordenadora da P1	Escola Estadual 1	Pedagogia
Diretora adjunta da P3	Escola Estadual 2	Ed. Física e psicopedagogia
Coordenadora da P4	Escola Estadual 3	Pedagogia

Quadro 18 – Mudanças que ocorreram na escola segundo informações da coordenação

Modificações na escola	E1	E2	E3
Mudança na estrutura física da escola	N	N	N
Número de alunos reduzidos (25 alunos)	S	S	S
No máximo 3 alunos com deficiência por sala	S	S	S
Capacitação dos professores	A	A	S
Compra de materiais de acordo com as necessidades	QS	QS	QS
Acompanhamento de intérpretes	NP	NP	S
Acompanhamento do professor itinerante	S	NP	NP
Salas de recursos	S	S	S
Acompanhamento pedagógico aos professores	S	S	S

Legenda: S(sim) A(alguns) QS(quando solicitado) NP(não precisou) N(não)

Pudemos perceber que não foram realizadas modificações na estrutura física das escolas (construção de rampas, banheiros adequados, entre outros), como consta no quadro 18 para atender a concepção inclusiva. Constatamos, também que as mudanças estão ocorrendo muito lentamente e sem muito direcionamento.

Durante as observações das aulas percebemos que a escola E3 ainda mantém as classes especiais segregadas que segundo Mantoan (2003) consiste no processo de integração escolar e não de inclusão.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...] A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 22 e 24)

Um dos fatores apontados para a concretização da escola inclusiva é a preparação adequada de todo o pessoal da educação. Segundo as coordenadoras no ano de 2005 se intensificaram a capacitação dos professores, principalmente os de sala, em Libras e estratégias pedagógicas para atender os alunos com deficiência, mas ainda são poucos professores que estão tendo acesso a essa capacitação. Segundo a coordenadora da E3 as capacitações estão ocorrendo por área de atuação, sendo que os primeiros contemplados foram os professores de Língua Portuguesa, como podemos verificar na fala a seguir:

Esse ano nós fizemos várias reuniões e agora, á 2 semanas os professores de português estão sendo capacitados, porque está começando por eles a exigência que sejam capacitados para trabalhar com os alunos com deficiência, em libras e também o trato com os alunos [...]. O professor tem que estar apto para poder acompanhar e entender a realidade dele.

Lentamente as escolas começam a se organizar no sentido de se tornarem escolas inclusivas, porém ainda presenciamos muita resistência como podemos avaliar nas falas das coordenadoras:

A inclusão é uma coisa muito difícil, eu não posso ficar aqui pintando um quadro muito lindo para você, é muito complicado. Você vê o nosso professor entra em uma sala de aula e não sai mais ele sempre está trabalhando dois períodos, se tornando difícil trabalhar essa questão. É uma questão de conscientização, de... educação, de cultura, de você ter que estudar a respeito, você tem que ler, você tem que trocar

experiências, enfim tem que se criar uma consciência e isso não ocorre na escola. Ocorre de maneira muito light, assim eu entendo, mas eu não sei fazer, eu não sei trabalhar com inclusão. Esse professor não é treinado, principalmente, esse que está na sala, então ele fica muito perdido em como trabalhar. Para ele é muito difícil. A inclusão, hoje, ocorre a nível mais de relações sociais, seria necessário um trabalho mais amplo, com uma adaptação de currículo, de rede física, teria que ter os treinamentos, as capacitações, consciência de como lidar com a criança [...] tem muitas coisas com muita dificuldade ainda. (CE1)

Nós temos alguns professores que são resistentes ainda, que falam que aceitam trabalhar com a turma, mas na hora que você vai conversar sobre outras coisas você vê o preconceito, a resistência. Eu acho que ela deve acontecer, tem que acontecer na escola, mas algumas coisas têm que ser mudadas a gente precisa discutir e avançar nas negociações de avaliação desses alunos que tem essa dificuldade. É eu acredito também que a educação da deficiência mental é mais difícil e a gente não vê muita coisa, as sugestões de trabalho é aquilo que agente faz na tentativa e erro. A deficiência e a questão dos adolescentes nós estamos perdidos todos os professores, se você vai na escola A na escola B eles falam: eu não sei o que fazer com o aluno com deficiência e eu não sei o que fazer com o adolescente, porque eu sei dar aula para aquele aluno quietinho do ensino tradicional, mas se você pega um aluno que tem mais acesso a internet do que a gente, que tem mais acesso a televisão a gente fica perdido. Eles tem muito mais dinâmica de trabalho do que a gente e a mesma coisa com séries com deficiência a gente não tem noção do que pode fazer com eles. Estamos perdidos mesmo. As pessoas que vão para curso ficam apaixonadas, mas chegam na escola não conseguem implantar. Se começa a

implantar o outro fala: - Ah mais você está fazendo isso para aparecer. Eu acredito muito na mediação, sabe? Eu fiz a capacitação o ano passado e este ano agente não fez nada então... no ano que vem tem que fazer tudo de novo e eu vejo se você não estimula não vai dar certo. (CE2)

Eu tenho um pouco de receio, porque tem crianças que tem deficiência muito grave, aí precisa ter pessoal adequado para cuidar desses alunos, porque se não é perigoso. Os alunos normais ficam em detrimento do aprendizado [...]. Precisa se ver bem as condições que o Estado vai dar para não afetar as outras crianças. Inclusive nós temos alunos com muitos problemas comportamentais, a gente suspeita até de tóxicos ou desregramentos sexuais e que corrompe os outros alunos e quase todas as salas apresenta esse tipo de comportamento [...]. Está caindo muito o nível de ensino mediante essa espécie de comportamento. (CE3)

As coordenadoras salientam que estão perdidas, sem direcionamento para lidar com os alunos com deficiência. Apresentam alguns problemas para implantação do processo de inclusão como: falta de treinamento dos professores, falta de tempo para estudar, resistência e preconceito dos professores, deficiência mental e deficiências severas que podem afetar a aprendizagem da criança normal. E apontam a necessidade de modificação dessa escola de forma que venha a atender a perspectiva inclusiva, como: que os professores estudem e troquem experiências com os colegas, que seja realizada adaptação curricular e adaptação física da escola, treinamento e capacitação para conscientizar os professores de como lidar com a criança com deficiência, que seja

discutido o processo de avaliação e que o estado ofereça condições para que a escola não prejudique as outras crianças.

As coordenadoras estão corretas ao indicar mudanças necessárias na escola, visto que a inclusão exige mudanças radicais na organização escolar para que sejam capazes de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas. Ferreira e Ferreira (2004, p. 44, apud BUENO 2001, 27) dizem que não podemos deixar de considerar que estas modificações:

Demandam ousadia por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento para a inclusão [...] mas [...] deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

O professor do módulo 1 do curso oferecido em Brasília também enfatiza a necessidade de que as mudanças na organização da escola ocorram, mas que elas não sejam feitas de forma atropelada e depois tenham que ser refeitas, que professores e pesquisadores procurem dar respostas novas ao grande desafio da inclusão a partir de dados concretos da realidade da escola. (FITA)

Padilha (2004, p. 118) salienta que a inclusão é luta de classe que luta pela educação como direito de todos, em que decisões precisam ser tomadas, concepções precisam ser explicitadas, e é importante que perguntemos pelas coisas: onde vamos ensiná-los? Quando? Por quanto tempo? Quem? Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inclusão queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não

queremos? Por quê? E que estas indagações resultem em mudança radical (de raízes) nas políticas públicas.

A necessidade de implantar uma política educativa que contemple a perspectiva inclusiva se faz urgente para direcionar o trabalho escolar, porém a escola não pode ficar apoiada nas barreiras que dificultam a sua implantação. Deve sim organizar grupos para discutir suas necessidades e buscar soluções para os seus problemas e que passem a considerar a inclusão, como nos diz Padilha, como luta de classe, como uma luta da classe de professores que almejam uma educação de qualidade para todos os educandos matriculados na escola e que estão sob nossa responsabilidade.

Também podemos perceber nas falas das coordenadoras que a escola está com inúmeros problemas que não estão relacionados à inclusão do aluno com deficiência, mas estão relacionadas à exclusão escolar, que desestimulam o professor e reduzem cada vez mais o nível de conhecimento dos alunos. Segundo Mantoan (2003, p.18):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Mantoan mostra que os problemas enfrentados na escola se devem a sua organização curricular ultrapassada, que insiste em um formalismo que ignora a diversidade presente na escola, a cultura que traz essa diversidade e a contextualização necessária para despertar o gosto pela aprendizagem. A escola insiste em manter uma forma tradicional de ensino que desestimula a participação dos alunos que têm acesso a

coisas mais interessantes fora dela, como computador, televisão, vídeo-game, entre outros, que são muito mais dinâmicos e interessantes.

Queremos finalizar essa discussão com a frase da Mantoan (2003, p. 25) que nos diz: “A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

A inclusão vem nos trazer a oportunidade de refletir e buscar a transformação do nosso modelo de sociedade e de redirecionarmos a nossa escola em busca do sucesso, de recuperar a sua valorização social, que há tantos anos foi perdida, de resgatar a auto-estima do professor e seu valor. Por isso e por muito mais que ela pode proporcionar à escola, ao invés de lutarmos contra ela, vamos lutar a favor de sua concretização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao final de um percurso de leituras, de observações, de análises, de dúvidas, de questionamentos, de um entrelaçar de idéias e de discussões que fez brotar a compreensão do significado do processo de inclusão, de sua complexidade e uma paixão pelo tema, que até então não era do nosso conhecimento.

Analisar o curso de capacitação dos professores multiplicadores em Educação Física Adaptada, que tinha por objetivo preparar professores de Educação Física de todo o país, por meio de multiplicação, para atuar no contexto inclusivo e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas, nos conduziu a várias reflexões. A primeira delas que o nome escolhido para o curso não foi adequado, visto que os professores ministrantes realçaram durante todo o curso que a Educação Física Adaptada e a Educação Física voltada para o contexto inclusivo tratam de conhecimentos diferentes, em momentos diferentes, com objetivos e princípios diferentes.

A Educação Física Adaptada consiste em um conhecimento voltado apenas para pessoas com deficiência, portanto segregado, com objetivo de reabilitação, em que foram adaptados jogos, atividades e regras para atender a necessidades comuns em um contexto isolado, pautados no princípio de equalização. Já a Educação Física aplicada na

perspectiva inclusiva tem por propósito atender a todos os alunos matriculados na rede regular de ensino, possibilitando sua participação em todas as aulas e sua aprendizagem. Para alcançar este objetivo deve produzir novos conhecimentos pautados na realidade de cada escola e nas necessidades individuais dos alunos, cujo princípio é a aceitação da diferença.

Observamos que o curso analisado foi necessário e oportuno devido à implantação da política educativa inclusiva, considerando as peculiaridades desta política, sobre as quais as professoras não tinham conhecimento. Pode-se dizer, ainda, que cumpriu o propósito de apresentar aos professores de Educação Física a política de inclusão, porém muito superficialmente, como quem apresenta uma pessoa a outra, e ambas conversam por algumas horas, trocam algumas informações, mas não chegam a se conhecer profundamente. Esse conhecimento aprofundado demanda novos encontros, demanda tempo, demanda a intenção de conhecer melhor o outro e isso não é possível realizar em alguns dias. Da mesma forma, entender o processo de inclusão exige novos contatos com o tema, exige a continuidade do estudo.

Além disso, o sistema de multiplicação que visava repassar as informações a todos os professores de Educação Física do Brasil, apesar de favorecer a continuidade dos estudos para realizar o repasse, não foi adequado, visto que:

Os professores formados em apenas 18 dias, durante os quais receberam um grande volume de informações novas, não se sentiam preparados para realizar o repasse dessas informações e o planejamento do repasse em Campo Grande e Dourados não foi acompanhado pelos organizadores (MEC /SEESP) o que não garante que as informações tenham sido repassadas de forma adequada, sem erros, sem modificações, sem

contradições quanto à idéia inicial; não garante a qualidade do repasse e não garante que o curso tenha atingido a meta prevista.

Este acompanhamento, este direcionamento seria essencial para garantir o mínimo de qualidade da multiplicação das informações. Porém isso não ocorreu, os professores multiplicadores, além de não terem conhecimento aprofundado sobre o tema, não tiveram nenhum acompanhamento na organização e montagem do repasse. Não houve, também, a preocupação por parte dos organizadores em avaliar como foi realizado esse repasse e nem em avaliar o reflexo desta formação na prática dos professores.

Esta ausência de avaliação dos resultados desta capacitação demonstra que não há compromisso dos organizadores, bem como do órgão responsável pela elaboração do Programa com os resultados do curso e conseqüentemente com o trabalho desenvolvido nas escolas. É como quem diz: “Eu fiz a minha parte, ofereci a formação aos professores, estou com a consciência tranqüila”. Mas, e os alunos? E os professores? E o verdadeiro sentido da Inclusão? E os recursos materiais necessários? E o envolvimento de toda a equipe educacional?

Como diz Garcia (1995), os cursos de formação, como o que foi desenvolvido pelo MEC/SEESP, são apenas o começo. Para que a inclusão se torne uma realidade faz-se necessário muitas outras ações, entre elas o compromisso dos organizadores em cumprir e avaliar planejamentos elaborados. Senão, o governo e órgãos responsáveis pela educação estarão sempre com a consciência tranqüila, mas sem resultados positivos na prática de ensino.

Além da falta de apoio aos multiplicadores, a SEESP/MS não possuía nenhum documento relacionado ao curso em seus arquivos, o que dificultou a realização desta pesquisa. As informações só foram conseguidas pela análise dos materiais distribuídos aos

participantes (livro-texto e fitas de vídeo) e por meio de entrevistas dos professores que freqüentaram o curso. Por este motivo e pela necessidade de continuidade de capacitação do corpo docente, o descaso com o material e as informações dos cursos ministrados precisa ser revisto.

Os resultados da análise dos dados coletados mostraram que não foi atingido o número de professores de Educação Física previsto pelo MEC em Mato Grosso do Sul, por este motivo as professoras de Dourados, que participaram da etapa de formação em Brasília, decidiram, por conta própria, realizar repasse no município, para o que obtiveram apoio da UNAI, unidade de inclusão local. Ou seja, mais uma vez os organizadores deixam de realizar o seu papel de conduzir a realização da multiplicação do curso, ficando na dependência do interesse dos professores em realizar ou não o curso e sem nenhum controle da qualidade do mesmo.

Podemos então, verificar que há interesse dos professores, ponto positivo, para melhoria da prática educativa. Portanto, cabe aos responsáveis pelas Políticas Educacionais o interesse em colaborar com esses professores, oferecendo uma formação contínua e de qualidade.

As entrevistas demonstram que as professoras P1 e P2, participantes da etapa de formação em Brasília, apesar de também apresentarem incertezas e receios a respeito do processo de inclusão, têm mais clareza sobre este processo e sobre as atitudes que devem desempenhar para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência, diferente das professoras P3 e P4 que participaram da etapa de multiplicação realizada em Dourados.

O resultado da análise das observações das aulas confirma o resultado das entrevistas mostrando que a professora P1(freqüentou a etapa de formação) tem

conseguido melhores resultados em suas aulas com relação à inclusão dos alunos com deficiência que as professoras P3 e P4 (frequentou a etapa de multiplicação).

Dessa forma, os professores que frequentaram o repasse não tiveram o mesmo nível de compreensão sobre a política de inclusão que os professores que participaram da etapa de formação em Brasília, gerando dúvidas, descrédito ou rejeição, o que pode ser considerado outro aspecto falho na multiplicação da capacitação, visto que o objetivo do curso era divulgar a política da inclusão, favorecendo o conhecimento dos professores sobre a questão e a sua participação ativa na implantação desse processo.

Sendo assim, podemos dizer que, por melhor que tenha sido a qualidade do curso oferecido em Brasília – como podemos perceber pelo melhor resultado apresentado pelos professores que participaram desta etapa –, ele não foi programado para ser desenvolvido apenas em uma etapa, foi também programada a etapa de multiplicação o que exigia dos organizadores uma responsabilidade muito grande em avaliar a qualidade deste repasse, as informações repassadas, bem como, analisar a adequação e eficácia deste tipo de formação, verificando se poderia ou não ser aplicada em outras ocasiões, o que não ocorreu.

Durante esta análise pudemos perceber que formar os professores por meio de multiplicação não foi eficaz e adequado, visto que durante a capacitação nem todas as informações passadas foram absorvidas pelos participantes. Pudemos perceber, também, a ineficiência do sistema de multiplicação do curso, uma vez que as informações foram se perdendo no processo, diminuindo a eficácia da preparação dos professores para alcançar o objetivo que se pretendia atingir. Como resultado, no caso das professoras P3 e P4 (formadas pela multiplicação em Dourados), houve pouquíssima aplicação prática dos

conhecimentos adquiridos durante o curso e elas não conseguiram favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas.

Percebemos que realmente, como salientam muitos autores, é importante que os professores recebam uma formação que favoreça o entendimento da proposta inclusiva e possam agir segundo os seus princípios, mas percebemos, também, que se queremos uma educação de qualidade é importante que esta formação seja contínua, em serviço, buscando analisar, discutir e encontrar soluções em conjunto sobre as dificuldades enfrentadas pela escola.

Ao considerar que estamos falando em inclusão social, que respeita a individualidade, que respeita as necessidades do grupo, propomos para a formação dos professores, que os mesmos sejam ouvidos, tenham espaço para expor suas dificuldades, que possam sugerir, opinar, falar sobre suas experiências positivas e negativas, que possam se sentir estudiosos e pesquisadores, construtores de conhecimentos e não que isto é coisa, apenas, para mestres e doutores das universidades.

É importante que a formação conduza os professores a uma atitude reflexiva que os desperte para o contexto social no qual a escola está inserida, que os desperte para uma análise constante sobre sua prática e suas conseqüências na formação dos alunos.

Que a formação possa favorecer um olhar diferente sobre a escola, que os professores possam entender que não existe homogeneidade entre os alunos, mas que eles possuem especificidades e diferenças que devem ser respeitadas, e mais que isso, devem ser contempladas no planejamento escolar, nas ações pedagógicas para possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos. Enfim, que seja uma formação que não sirva apenas para passar e repassar informações, mas provoque reflexões e modificações nas atitudes dos professores.

Os resultados da pesquisa revelam, também, que durante a formação inicial é importante favorecer o contato dos futuros professores com os alunos com deficiência para que tenham a oportunidade de quebrar preconceitos, de conhecer as potencialidades destes alunos e de discutir as dificuldades observadas no grupo de formação.

No geral, tanto os professores de Educação Física que participaram da pesquisa, como as coordenadoras acreditam na importância da inclusão, realçam que são necessárias modificações na escola, capacitação contínua dos professores, troca de experiências entre os professores, mas não conseguem vislumbrar estas modificações, visto que as informações ainda estão meio confusas, apresentando mais dificuldades do que credibilidade no processo.

As escolas têm obedecido à legislação de diminuição do número de alunos nas salas com alunos com deficiência e efetuado a matrícula de até três alunos com deficiência em cada sala, mas ainda não realizaram as adaptações nos prédios e estruturação das escolas para atender às necessidades dos alunos. As capacitações estão ocorrendo de forma lenta e isolada, sem um planejamento adequado nem avaliação do seu reflexo na prática dos professores.

As escolas ainda estão no processo de integração, em que o ensino especial se encontra dentro da escola regular, cumprindo um papel de tapa-buracos, visto que os professores acreditam não terem competência para lidar com os casos mais complicados de alunos com deficiência, porém gradativamente se percebe uma transição ao processo de inclusão, que os próprios professores acreditam que demorará muito a ocorrer de fato, em que se misturam terminologias, conceitos e procedimentos.

Fica evidente que ainda não há no Brasil uma política de educação inclusiva que considere as necessidades diversificadas de todos os alunos como: currículo

apropriado, mudanças organizacionais e metodologia de ensino, programas de capacitação de professores condizentes com esta perspectiva, aquisição de recursos adequados à realidade de cada escola e parceria com as comunidades, que são de fundamental importância para efetivação da educação inclusiva.

O resultado da análise do curso de formação dos professores de Educação Física conduziu, enquanto pesquisador, à preocupação, principalmente, com a formação que vem sendo oferecida aos professores, durante a qual são aplicados investimentos, que na maioria das vezes não resultam em resultados positivos na prática dos professores por falta de procedimentos adequados dos organizadores, bem como pela continuidade do processo de formação, que deve ser repensada e melhor organizada.

É necessário que os órgãos responsáveis pela educação, ao estruturar cursos de formação dos professores, considerem as necessidades dos grupos formados, avaliem o reflexo da formação oferecida na prática destes professores para repensar novos cursos de formação e que promovam um acompanhamento dos professores após a realização do curso para que os mesmos possam de fato aplicar o que foi proposto durante a formação.

Que exista a preocupação dos organizadores em arquivar a documentação da programação do curso, do material utilizado para a formação e distribuído aos participantes e que este arquivo fique de fácil acesso tanto para consulta dos organizadores como para consulta dos pesquisadores que precisam deste material para avaliar os cursos de formação.

Enquanto os órgãos responsáveis pela educação não levarem de fato a sério a formação dos professores em nosso país, não teremos uma educação de qualidade em nossas escolas.

O aprofundamento teórico sobre a política de inclusão nos encaminhou a uma certeza: A inclusão social é a possibilidade de mudar a história do nosso país, é a

possibilidade de mudar a história da nossa escola, por isso é importante que os professores entendam o seu significado, entendam a sua importância para não abortar a idéia da inclusão como diz o professor do módulo I da etapa do curso realizada em Brasília.

Tem coisas na inclusão que são riquíssimas, como a mudança de princípios. Eu não me lembro na história do Brasil um momento tão importante quanto esse. É pane geral no país, porque está todo mundo tentando resolver essa questão, agora se a gente falar não dá, nós abortamos o processo. (fita de vídeo, vol. 1)

Fazer esta afirmação com tanta convicção depois de um debruçar sobre este conhecimento significa acreditar na essência deste projeto. Essência que, a nosso ver, conduz à mudança de valores, de visão de mundo, de atitudes, conduz ao respeito pelo próximo, ao reconhecimento do direito do outro, direito que não se resume a frequentar uma escola regular, mas o direito à vida e a opinar sobre ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (coord.) *Formação reflexiva dos professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, J.J.G.A e CONDE, A.J.M. Metodologia aplicada ao deficiente visual. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ARANHA, M.S.F. Projeto Escola Viva – *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação, SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Secretaria de Educação Especial*. Integração, ano 3, n. 10, 1990.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

BUENO, J.G.S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, N.5, 1999, pp. 7-25.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina*. 2ª ed. Brasília: Escopo, 1991.

_____. *Inclusão escolar e a Educação Física: que movimentos são estes?* In: Revista Integração - Educação física adaptada. MEC/SEESP: Edição especial, 2002.

CARMO, A. A. e SILVA R. V. S. *Aspectos históricos e filosóficos da deficiência*. In: Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

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

CASTRO, J.A.M. & MARQUES, U.S.M. Análise da formação do profissional em atividade física adaptada no contexto europeu. In: Revista da SOBAMA – *Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 5, n. 1 p. 31-37, dez. 2000 – Recife - PE.

CIDADE, R.E. e FREITAS, P.S. *Educação Física e inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola*. In: Revista Integração - Educação física adaptada. MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

CIDADE, R.E., TAVARES, M da C.G.C.F. & LADEWIG, I. Aprendizagem motora e cognição em portadores de deficiência. In: Revista da SOBAMA – *Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 3, n. 3 p. 17-20, dez. 1998 – Recife - PE.

CINTRA, R.C.G.G. & MANZINI, E. J. A dança como meio educativo para crianças com Síndrome de Down: inclusões teóricas. In: *Série-Estudos* – n. 8. Campo Grande: UCDB, 1999.

CLARO, P. D. Aspectos gerais das deficiências: características, causas, diagnósticos e prevenções. In: Revista Educação & Família – *Deficiências: a diversidade faz parte da vida!* Edição 05 ano I. São Paulo: Editora Escala, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A.M. e BITTAR, A.F. Metodologia aplicada ao deficiente físico. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CUSTÓDIO, V. S. *Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo*, Marília, 2002.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*. Jomtien. Tailândia, 1990.

DUARTE, E. e ARAÚJO, U. Neuropatologia. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ECKERT, H.M. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993.

FEITOSA, A.M. *Contribuições de Thomas Kuhn para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FERREIRA, A.I. de F. & RODRIGUES, J.L. Integração: um caminho de mão dupla. In: SOBAMA – *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 2, n. 2, p. 1-3, nov. 1997 – Uberlândia - MG.

FERREIRA JR., A. & BITTAR M., *Elitismo e exclusão: a trajetória de 500 anos da Educação brasileira* In: Série-Estudos – n. 9. Campo Grande: UCDB, 2000.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. e SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

GALLAHUE, D. L. e OZMUN, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCIA, C.M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.

GHIRALDELLI Jr., P., *Educação Física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*, São Paulo, Edições Loyola, 1991.

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

GO TANI ... [et al.] *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

GONÇALVES, M.C., PINTO, R.C.A. & TEUBER, S.P. *Aprendendo a Educação Física: da Educação Infantil e 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: da técnica aplicada ao movimento livre*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2002.

LALANDA, M.C. e ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva dos professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE A. L. F. (orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEMOS, E.F. *O princípio da inclusão: um elemento da metodologia das aulas de Educação Física*. In: Revista Integração - Educação física adaptada. MEC/SEESP, Edição especial, 2002.

LIMA, S.R. e OLIVEIRA, V.M. Educação infantil. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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

_____ *O direito de ser, sendo diferente, na escola.*

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARINHO, I. P. *História Geral da Educação Física*. 2ª ed. São Paulo: Brasil Editora, 1980.

MIRON, E.M. e COSTA, M.P.R. Questionamento sobre a preparação dos profissionais da Educação Física com relação à Educação Física especial ou adaptada. In: *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, nº 14, Campo Grande, 2002.

PACHECO, J.A. e FLORES, M.A. *Formativo contínua*. In: *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE A. L. F. (orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

PEDRINELLI, V.J. *Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia* (apostila pág. 7 a 10)

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote. Lisboa, 1997.

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

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBAS, J.B.C. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

ROSADAS, S.C. *Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso. Vocês duvidam?* Rio de Janeiro. São Paulo: Livraria Atheneu Editora, 1989.

_____ *Educação Física especial para deficientes – Fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensoriais motores em deficientes*. 3ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Livraria Atheneu Editora, 1991.

ROSADAS, S.C. e PEDRINELLI, V.J. *Metodologia aplicada ao deficiente mental*. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALVADOR, C. C. [et al.] *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SANTOS, M. A. *Biologia educacional*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SÉRGIO, M. *Motricidade Humana – Contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVA, M.O.E. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M.L.S. e BAUMEL, R.C.R.C. (Org.) *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOARES, F. M. R. e LACERDA, C. B. F. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE A. L. F. (orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOBRINHO, P. A. S. e SAMULSKI, D. M. Desenvolvimento humano. In: *Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

SOUSA, S.B. Educação física inclusiva: um grande desafio para o século XXI. In: *Revista Integração Educação física adaptada*. MEC/SEESP: Edição especial, 2002.

SOUZA, R.E.C. Os estabelecidos e os outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. In: *Revista da SOBAMA – Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 5, n. 1 p. 5-7, dez. 2000 – Recife - PE.

SZYMANSKI, H. (Org.), ALMEIDA, L.R. e PRANDINI, R.C.A.R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

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

TUBINO, M.J.G. *O esporte no Brasil, do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXO I – MODELO DE QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professora:

Alunos Observados (AO): Série:

Data	Série	Material Utilizado	Atividades Desenvolvidas	Adaptações das Atividades	Participação dos AO	Comentários da Prof.

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORA

- 1) Formação:
 - 1.a - Onde formou, quando, quanto tempo está em exercício da profissão?
 - 1.b – Em sua formação houve alguma disciplina que tratasse o tema inclusão ou ensinasse a trabalhar com pessoas com deficiência?

- 2) Curso de Capacitação em análise:
 - 2.a – Qual a etapa do curso você participou?
 - 2.b – Como soube do curso e se interessou em participar?
 - 2.c – Onde e quando foi realizado?
 - 2.d – Qual a duração e periodicidade dos encontros?
 - 2.e – Quem ministrou o curso?
 - 2.f – Que materiais foram utilizados ou disponibilizados aos participantes?
 - 2.g – Como era a organização das aulas e atividades?
 - 2.h – Que aprendizagem foi mais importante e o que faltou?
 2. i – Qual o objetivo do curso?

- 3) Você já tinha alguma experiência com alunos com deficiência?
Se já:
 - 3.a - Que tipo de dificuldade tinham os alunos?
 - 3.b – Quais os problemas você enfrentou?
 - 3.c – Como fez para resolver?

- 4) Prática:
 - 4.a – O curso que fez trouxe conhecimentos que realmente pode incorporar a prática ao trabalhar com os alunos com deficiência?
 - 4.b – Quais, por exemplo?
 - 4.c – Você acha que esses conhecimentos melhoraram a sua prática? Em que sentido?

- 5) Inclusão:
 - 5.a – O que é um aluno incluído para você?
 - 5.b – Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pelo que você já vivenciou? É possível ou não?
 - 5.c – A sua opinião já era essa antes da capacitação?
 - 5.d – Você é comunicada pela coordenação quando entra um alunos na sala com deficiência ou das turmas de inclusão que você irá trabalhar antes do primeiro contato com as turmas e alunos?

- 5.e – Qual é sua primeira atitude ao tomar conhecimento que em sua turma tinha um aluno com deficiência?
- 5.f – Quais os tipos de deficiências você já teve em sala?
- 5.g – Você teve que fazer muitas modificações em suas aulas para propiciar a inclusão do aluno com deficiência? Que tipo de deficiência exige mais modificações?
- 5.h – A escola possui espaço e material adequado para trabalhar com os alunos com deficiência?
- 5.i – O que você costuma fazer quando presencia alguma atitude de discriminação nas suas aulas?
- 5.j – Como você avalia as turmas de inclusão?

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS

- 1- Nome, formação, função dentro da escola e carga horária de trabalho.
- 2- Alunos com Deficiência:
 - A - Quantos alunos com deficiência vocês têm matriculados na escola? E quais as deficiências?
 - B - Como os alunos com deficiência são encaminhados à escola?
 - C – Eles vêm com algum diagnóstico médico de atividades que podem ou não ser realizadas?
 - D – A coordenação repassa essas informações aos professores?
 - E – Existe alguma ficha de avaliação solicitada pelo estado para acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência? Se não, como eles são avaliados?
- 3- Adaptações na escola para receber os alunos com deficiência:
 - A – Foram realizadas as adaptações nas instalações da escola necessárias para receber os alunos com deficiência? Quais?
 - B – Os alunos têm acompanhamento de professores itinerantes ou interpretes, de acordo com a sua necessidade? Foi uma solicitação da escola ou uma exigência dos pais?
 - C – São disponibilizados materiais adequados de acordo com a necessidade dos alunos para que os professores possam utilizar durante as aulas?
- 4- Capacitação e acompanhamento pedagógico para os professores:
 - A – Os professores foram capacitados para receber os alunos com deficiência (processo de inclusão)? Que tipo de capacitação?
 - B – A coordenação oferece acompanhamento ou apoio pedagógico aos professores que trabalham nas salas inclusivas? Que tipo de apoio?
- 5- Inclusão:
 - A – Você acredita na inclusão? Porque?

**ANEXO IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR
COORDENADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MS (PC)**

- 1- Qual a função você exercia na SEDUC na época do curso (2001)?
- 2- Como ocorreu este contato com você?
- 3- Você recebeu algumas informações sobre a organização do curso ou algum documento do MEC que apresentasse a organização do curso?
- 4- Como foi organizado o curso em Brasília?
- 5- Como foi organizado o repasse em Campo Grande e qual a quantidade de participantes?
- 6- O MEC fez o controle desse repasse?
- 7- Tinha algum critério de avaliação dos professores em relação a frequência, a participação no curso?
- 8- O repasse nos municípios era obrigatório também, os professores que vieram a Campo Grande assistir o curso tinham que fazer o repasse nos municípios?
- 9- As suas expectativas em relação ao curso foram atingidas?
- 10- Alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o curso que eu não perguntei?