

WARLEY CARLOS DE SOUZA

**A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE GOIÂNIA: O DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Campinas

2003

WARLEY CARLOS DE SOUZA

**A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE GOIÂNIA: O DISCURSO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Warley Carlos de Souza e aprovada pela comissão julgadora em 07 de fevereiro de 2003.

Professor Dr. Edison Duarte.

**Campinas
2003**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP**

S089i

Souza, Warley Carlos de

A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal da cidade de Goiânia : O discurso dos professores de Educação Física / Warley Carlos de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2003.

Orientador: Edison Duarte.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Deficientes. 2. Escolas públicas – Goiânia (GO). 3. Educação Física. 4. Avaliação educacional. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Edison Duarte (Presidente)

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

Prof. Dr. José Luiz Rodrigues

Com carinho dedico este trabalho:

Ao meu pai, Jesuino, pelo exemplo vivo de luta pela sobrevivência.

Minha mãe, Delícia,

Que durante toda a minha existência foi o grande suporte;

A minha eterna Flor:

Companheira de afeto e vida que soube compartilhar as ausências, depressões e ansiedades deste processo, dando o necessário respaldo;

E especialmente à minha “fefulico”, “Mamugro” e “nego duro”, razões maiores de minha vida que, com a sabedoria própria das crianças, souberam esperar a conclusão desta dissertação.

Com reconhecimento agradeço:

Ao professor e amigo Doutor Edison Duarte, orientador deste trabalho, pela paciência, constante incentivo, apoio e, principalmente, pela carinhosa amizade e conselhos, indispensáveis na elaboração deste trabalho.

Aos companheiros de jornada da ESEFFEGO, por compreenderem a ausência.

A Jeizebel, por compartilhar os momentos de angústia e as viagens.

Às companheiras de luta da Secretaria Municipal de Educação, em especial, Sandra, Karine, Lourdes, mais ainda a Emilia pelas valorosas aulas.

Aos professores que prontamente se dispuseram a participar desta pesquisa.

Ao seu Idevaldo e dona Terezinha, pela constante preocupação com a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos que mesmo de longe sofreram comigo.

A Odiones companheira desde o projeto, obrigado pelo ombro.

Agradecer não é tarefa fácil, não pelo ato de se reconhecer à colaboração do outro, mas, pela necessidade de suprir as impressões mais subjetivas. É necessário relembrar as etapas da concretização do trabalho, os contatos, as orientações, as críticas e estímulos que influenciaram este percurso.

Como a memória pode deixar lacunas, quero agradecer também àquelas pessoas que, de alguma forma motivaram-se a rever e a continuar esta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho procurou confrontar a produção acadêmica sobre inclusão de uma forma geral o que na atualidade tem sido chamada de inclusão social, mais especificamente, a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Para conhecer melhor a proposta veiculada na literatura foi realizada uma busca sobre avaliação tanto na e fora da educação física, o que preconiza a legislação educacional sobre a presença deste educando no interior da escola regular, aliando tudo isso, a literatura que discute especificamente a educação física, tudo na tentativa de compreender melhor o tema “inclusão de pessoas com deficiências e educação física”, no contexto da escola, com o discurso da inclusão dos professores de educação física sobre a presença do educando com deficiência em suas aulas. A pesquisa se desenvolveu a partir de entrevistas realizadas com cinco professores de escolas públicas municipais da cidade de Goiânia, estado de Goiás. A análise do conteúdo das respostas dos cinco sujeitos escolhidos segundo critérios da metodologia proposta por BARDIN (1977), revelou a produção de categorias, tais como: conceito de inclusão, discussão sobre ciclos de formação e desenvolvimento humano, organização estrutural dos ciclos, conceito de deficientes, conceito de avaliação e leis. O grupo pesquisado demonstrou atuar com o fenômeno da inclusão com certa desconfiança e desconhecimento, referindo-se a inclusão, como sendo, obrigatória em função da lei, nunca porque a escola seja um espaço para todos indistintamente. Revelou também, máxima religiosa presente no discurso dos entrevistados, em que o professor tem que lidar com este aluno porque ele é especial. Por outro lado, a falta de conhecimento de métodos avaliativos, em que se fundamenta a proposta de educação do município, além das propostas educacionais que ora se discute na educação física, foram fatores que dificultaram a aceitação, permanência e sucesso deste educando no interior da escola regular. Caminhar na direção de uma proposta inclusiva pressupõe ao menos que o previsto na lei chegue à escola, que material didático não fique somente nas mãos de técnicos burocratas das secretarias de educação. Assim, a relação entre inclusão do deficiente na rede regular de ensino e educação física, esta estabelecida em uma base de ansiedade, porque as idéias defendidas pelos autores não chegam a escola e muito menos chegam os documentos oficiais, chegando e permanecendo no interior da escola grandes boatos sobre tal questão.

ABSTRACT

The present paper has tried in a general way to confront the academic production about inclusion that is currently called social inclusion, more specifically the inclusion of a disabled person in a regular school. In order to better understand the proposal presented in the literature a search was carried out about the evaluation inside and outside of physical education, what the educational legislation states about the presence of this student inside of the regular school. Supporting all of this is the literature that specifically discusses physical education, all in the attempt to better understand the theme “inclusion of people with disabilities and physical education”, in the discourse of inclusion by physical education teachers about the presence of the disabled student in their classes. The research was developed from interviews carried out with five teachers from municipal public schools from the city of Goiânia, state of Goiás. The analysis of the content of the answers of the five chosen subjects according to criteria of the methodology proposed by BARDIN (1977), revealed the production of categories, such as: concept of inclusion, discussion about formation cycles and human development, structural organization of the cycles, evaluation and laws. The group researched showed that they dealt with the phenomenon of inclusion with a certain amount of suspicion and a lack of knowledge, referring to inclusion as being, required by law, never because school is a space for everyone regardless. The research also revealed a strong religious presence in the discourse of the teachers interviewed, in that the teacher has to deal with this student because he is special. On the other hand, the lack of knowledge about evaluation methods, on which the proposal of municipal education is based, besides the educational proposals which currently are discussed in physical education, which made acceptance permanence and success of this student inside the regular school more difficult. To move toward an inclusive proposal assumes that at least what is determined by law gets to the school that the teaching material do not just stay in the hands of bureaucratic technicians in the department of education. Consequently, the relationship between inclusion of the disabled student within the organization of regular schools and physical education is established on a base of anxiety because the ideas which are defended by the authors do not reach the school, much less the official documents, reaching and staying inside the school the hearsay, I do not really know.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Capítulo I-	
DO DIREITO À EDUCAÇÃO A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO.....	14
1.1 - Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano o que são?.....	21
1.2 - Legislação e Inclusão.....	24
1.3- Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	28
1.4- PCN e Educação Especial.....	32
1.5- PCN e Educação Física.....	35
Capítulo II-	
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
2.1- Abordagem da Aptidão Física.....	42
2.2- Abordagem Crítico Superadora.....	43
Capítulo III	
AVALIAÇÃO COMO FORMA DE EXCLUSÃO.....	45
3.1- Educação Física Escolar e a Prática Avaliativa.....	49
Capítulo IV	
METODOLOGIA.....	54
4.1 RESULTADOS.....	58
Capítulo -V	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
IX- ANEXO I.....	74
X- ANEXO II.....	88

INTRODUÇÃO

A escola assume papel fundamental na aceitação social do sujeito, devido sua relação com o mundo do trabalho e sociedade em geral. Assim, a mesma, tornou-se ao longo da história, reprodutora das relações discriminatórias, estigmatizantes e preconceituosas ocorridas fora da mesma, assim como uma das responsáveis pela estruturação e manutenção desta sociedade.

A instituição escola não foi idealizada para todos os indivíduos, como os negros, as mulheres, os homossexuais e os deficientes que ao longo da história constituíram a categoria de excluídos, pois, além, de não terem direito à escola, também não possuíam o direito de votar, de consumir, enfim, não foram considerados por muitos anos, como cidadãos, plenos de seus direitos e deveres.

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiência era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado da família ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população.

Com o avanço de áreas do conhecimento como: psicologia, lingüística, entre outras áreas afins, ocorrido na segunda metade do século, a expressão “o deficiente aprende” tornou-se palavra de ordem.

Este quando se tornou disponível aos deficientes meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais, deixou de ter razão para que eles continuassem segregados da sociedade, ou seja, tornou-se possível para esses indivíduos uma participação mais ativa na vida comunitária. Essa proposta de integração foi originalmente introduzida na educação especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado princípio da Normalização (WOLFENBERGER citado por GLAT, 1998).

O princípio normalização e integração foi rapidamente difundido nos Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, se fortalecendo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, junto com os movimentos de direitos civis, quando diversos grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade.

Reforçando este princípio e favorecendo o segmento populacional constituído de pessoas com deficiência, e outras necessidades especiais, há declaração de Salamanca, 1994. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, contempla este princípio, qual seja o direito à educação, preferencialmente no ensino regular (art.208, caput, inciso II).

No Brasil a promulgação da lei 4.024/61 legalizou a educação dos deficientes na rede regular de ensino. A educação especial se institucionalizou em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do CENESP em 1973, ao mesmo tempo em que teve início a implantação de subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino (GLAT, 1998).

Ainda, no Brasil, a filosofia da integração domina hoje não só posicionamento teórico dos profissionais da área como a política governamental de educação a nível nacional, estadual, e municipal.

Como exemplo, o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E o documento elaborado pela CORDE e pelo então Departamento de Educação Especial do MEC que serviu de base para elaboração da “Política Nacional de Educação Especial” propõe como diretriz, entre outras: “apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências... dar prioridade quando do financiamento, a projetos institucionais que envolvam ações de integração” (CORDE, 1992).

Outra proposta que afetou a educação deste grupo (não diretamente), foi a conferência de Jotiem na Tailândia, o que resultou na proposta de educação para todos. Assim, ao participar da conferência mundial de educação para todos, e assinar a declaração dela resultante, a sociedade brasileira assumiu o compromisso, perante o mundo de combater a exclusão de qualquer pessoa no sistema educacional.

A tentativa de ruptura com a cristalizada exclusão proporcionou uma educação inclusiva, que vem sendo debatida e exercida em várias partes do mundo. A legislação brasileira na atualidade se posiciona pelo atendimento dos alunos com necessidades

especiais em classes comuns das escolas regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Então, evidencia-se na atualidade grande desafio à educação, o de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. São alunos que apresentam altas habilidades, supertodação, condutas típicas de síndromes, quadro psicológico ou psiquiátricos, portadores de deficiência, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente.

O reforço desta diferenciação foi dada pela educação física, desde sua implantação no currículo oficial, esteve presa a um fazer sem reflexão. Estando à margem de todo o processo educacional, ela assim permanece até o final da década de 90, quando se acirra a discussão sobre a educação física no contexto educacional. Conquistas e avanços aconteceram, como aulas no mesmo horário das outras disciplinas, turmas mistas, possibilidade de se trabalhar pedagogicamente com os outros conteúdos desta área do conhecimento como o jogo, a ginástica, a dança, as lutas (capoeira), além do esporte, considerado ainda o carro chefe da educação física na escola.

Neste contexto, pensar a prática pedagógica a partir de um novo eixo de compreensão pautado na inclusão social, leva-nos a buscar formas, métodos e organizações que possam dar conta do desafio de transformar o contexto cotidiano das práticas escolares, historicamente reprodutoras da exclusão científica, cultural, artística, estética dos educandos.

Tendo atuado na área da educação física para portadores de necessidades educacionais especiais e hoje atuando em escola da rede regular, levantamos alguns questionamentos pessoais que surgiram não só da prática com os alunos, mas também no âmbito institucional. Essas indagações tinham sempre como foco as relações humanas empreendidas na escola, das quais abstraímos a emergente busca de explicações que as sustentavam.

Todavia, o meio educacional em que estávamos e estamos inseridos, por muitas vezes, apresenta incoerências com os discursos difundidos, sob nosso ponto de vista, quanto às circunstâncias que sustentam as relações nas instituições. Nesse sentido, buscamos a

compreensão dessas dinâmicas, apoiando-nos na necessidade também de nossa participação como profissional nessa realidade.

Se a educação é um ato pensado por seres humanos, para seres humanos, logo não se justifica que alguns sejam eleitos para não participarem desse processo.

Eleitos a estarem no anonimato e somente lembrados em campanhas de doação, por não atenderem ao padrão de eficiência, ou por qualquer outro motivo, ficaram conhecidos como deficientes. Na verdade, são frutos das relações humanas, da má distribuição de renda, da geração de uma eficiência criada pelo mercado sempre mutante. São frutos enfim, de um contexto social injusto.

Este contexto acompanha o deficiente por toda sua história de escolarização. Assim, a lei prevê que a escola seja para todos, que seja mais um espaço destinado à inclusão dos deficientes.

O objetivo deste trabalho é conhecer, descrever e analisar como a educação física vem se organizando para o trato com o processo de inclusão, enquanto componente curricular na rede regular municipal de ensino na cidade de Goiânia, Estado de Goiás. A temática proposta é conhecer o processo de inclusão nas aulas de educação física e suas características nas escolas regulares da grande Goiânia. Para tanto, este trabalho foi dividido em quatro capítulos:

No primeiro, é feita uma retrospectiva histórica da educação física e suas diferentes abordagens que emergiram dos debates ao longo de sua trajetória histórica pensando a escola, a chamada educação física escolar.

No segundo capítulo realizamos uma análise das políticas públicas, que abordam a educação deste grupo, assim, tendo como ponto fundamental às leis 4.024/61, 5.692/71, 9.394/96 e as adaptações curriculares para o ensino especial. No terceiro capítulo, buscamos o conceito de inclusão na literatura recorrente neste momento histórico. Para além do conceito buscamos sugestões e limites e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino

A coleta de dados se deu a partir de um roteiro de entrevista que contou com 08 perguntas, relacionada com a proposta de educação vigente na cidade de Goiânia, os ciclos de formação e desenvolvimento humano. As perguntas foram direcionadas aos professores de educação física, com a intenção de conhecer, descrever e analisar a opinião destes

profissionais que estão contribuindo com o processo de inclusão nas escolas municipais regulares na rede municipal de Goiânia.

Os dados foram analisados, a partir da análise de conteúdo proposta por BARDIN (1977), seguindo as seguintes fases:

1. Coleta de dados, (transcrição das entrevistas em anexo);
2. Pré-análise, (compartimentação das categorias);
3. Estabelecimento em pré-categorias, que são: conceito de inclusão, discussão sobre ciclos, organização estrutural dos ciclos, conceito de deficientes, conceito de avaliação e leis;
4. Análise final;

Após as fases mencionadas, as respostas dadas pelos professores de educação física em que as mesmas foram comparadas à literatura e discutidas.

CAPÍTULO I

DO DIREITO À EDUCAÇÃO A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO

Vivenciamos a era dos direitos (BOBBIO, 1992), em que as leis estão sendo criadas, pensadas e que por outro lado há uma espécie de esquecimento de garantia das já existentes. Assim, os direitos e deveres situam-se apenas no campo dos conceitos, tornando-os altamente abstratos.

Pelo acesso e permanência aos direitos políticos, civis e sociais, é que esta seqüência nos revela como a cidadania historicamente, foi sendo desenvolvida e conceituada, lembrando que tais direitos emergiram gradualmente das lutas que o homem travou para sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produziam (BOBBIO, 1992).

Nos países do terceiro mundo, pensar em cidadania é antes de tudo pensar na possibilidade de acesso aos bens que foram produzidos coletivamente e, portanto deveriam ser consumidos da mesma forma.

Considerando contradições existentes entre os aspectos culturais, biológicos e sociais do homem, ele é educado. Não basta nascer homem para ser homem, mas, torna-se homem após o nascimento e nas relações sociais (GÚRIEV, 1987).

Ao tratarmos dessas contradições, surgem dificuldades no trato com a educação, gerando crises e manifestações ideológicas e essas por sua vez:

Tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: o confronto do laico versus ensino

confessional, conteúdos e metodologias, adequação às novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral versus formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público versus privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar. Esses e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo este século em nosso país (CORTELLA, 2001, p.10).

Este diferencial, marcou também a sociedade brasileira. Em que seu marco foi à década de 30. A criação de leis organizacionais, que reformularam toda a educação nacional. Como exemplo, pode-se mencionar a criação do Ministério da Educação: juntamente com a criação das Secretarias Estaduais de Educação (PILETTI e PILETTI, 1991).

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação como direitos de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a assistência aos estudantes necessitados (PILETTI e PILETTI, 1991).

A Constituição de 1946 estabeleceu regras ao ensino ministrado pelos poderes públicos e manteve ensino religioso obrigatório. Essa proposta perduraria até 1961, quando começou a vigorar lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (PILETTI e PILETTI, 1991).

Somente na era Vargas pensou-se na legalização da Educação Nacional, para tal foi enviado ao Congresso Nacional o projeto de Lei que criava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1947, publicada em 1961 (com análise na próxima sessão deste trabalho), (BIANCHETTI, 1998).

O conflito de garantia de uma educação de qualidade, laica e gratuita, tem início na educação brasileira (pelo menos oficialmente) em 1949, quando começa a ser discutida a lei 4024/61, que faz pela primeira vez menção à educação desse grupo os deficientes, até sua promulgação em dezembro de 1961.

A década de 60 marcou fortemente a educação nacional. A repressão, aliada à necessidade de se criar um trabalhador que se adequasse à nova proposta de industrialização, levou a implantação de um ensino técnico nas escolas de ensino básico (ARANHA, 1996).

Todo este processo acaba por encontrar legitimidade na sociedade que o cria, assim:

As normas sociais são produto da ação dos seres humanos em situações construídas historicamente. Muitas existem antes dos indivíduos nascerem ao passo que outras permanecerão após sua morte. Isso significa que normas, regras e valores não sejam recebidos pelo homem de forma passiva, sem que lhe tragam algumas modificações ou que ele possa intervir (TOMASINI, 1998, p.111).

O desprezo pelo conhecimento histórico destas normas sociais, fez com que o senso comum acredite que os educandos com deficiência são presente de “Deus” e não podem ser educados (escolarizados), uma vez que se pode dizer que essa deficiência é criada e gerenciada socialmente, em função da disparidade social, da má distribuição de renda, pela desigualdade de acesso à escola, assim, a matriz de normalidade é produto de uma estatística da qual a maioria dos indivíduos apresenta comportamento regular e semelhante (TOMASINI, 1998).

O desvio padrão não pode ser o referencial para marcar fisicamente um ser humano e mais, retirar deste, sua condição de humano, quando do recebimento do rótulo de deficiente, de negro, de mulher, enfim, de diferente, é motivo para que recebam um tratamento educacional diferenciado (TOMASINI, 1998).

A esse respeito GOFFMAN, (1988), distingue três tipos de (marcas sociais) estigmas nitidamente diferentes, utilizados pelo homem, e presentes em nossa sociedade:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de

relatos conhecidos, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagens e contaminar por igual todos os membros de uma família (p.14).

Processo esse que obrigou a criação de locais específicos para lidar com esse que se diferencia, algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas diferentes (deficientes), outras adotam a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com os doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviram basicamente para dar abrigo, alimento, medicamentos e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (GOFFMAN, 1997).

Com base nesta visão descrita acima, a medicina que sempre possuiu características de vanguarda ao longo da história brasileira, criou um modelo próprio de educação para este grupo. Esse modelo médico da deficiência designa o papel desempenhado e passivo dos pacientes, no qual eram considerados dependentes dos cuidados de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos de deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum “inválido” (sem valor em latim) (STIL, citado por SASSAKI, 1997).

Essa medicalização do cotidiano impede a possibilidade de visualização do homem deficiente de forma diferenciada, sempre este é visto como aquele que falta algo ou o tem em excesso (SASSAKI, 1997).

Todo esse processo fez com que a reabilitação se tornasse a função primordial dos locais de atendimento, se, por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o melhor método aplicado à reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a ‘cura’, como se a complexa questão social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja, lá o que for (NALLIN, citado por SASSAKI, 1997).

Esse processo de reabilitação, física, social, moral atribuído à escola, que esta presente na educação brasileira, que tem seu início na proposta educacional de Rosseau no século XVII, como conseqüência, o de patologização do fracasso e do cotidiano escolar, perduram até por volta da década de 80 no Brasil (GADOTTI, 1999).

Assim, MAZZOTTA (1987) contrapõe a idéia de reabilitação e de um sistema paralelo de ensino, o especial, desta forma, é as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não a categoria, o rótulo, o estigma de deficiente, com as negativas e complicadas conseqüências de sua generalização. Esse ideal mantido pela educação brasileira por longos momentos gerou um sistema educacional paralelo ao chamado ensino regular, que recebeu o nome de "educação especial", paralelismo que gerou uma tensão entre "normalidade" e "deficiência".

Somente na década de 50, na Dinamarca, o princípio da normalização, contrário aos procedimentos existentes até então para atendimento ao deficiente, que em função deste movimento de normalização outro é pensado, o de integração (MOUSSATCHÉ, 1997).

Na tentativa de integrar o deficiente ao lazer, ao trabalho, à educação, esse movimento estabelece princípios e processos:

1)Normalização: é objetivo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais com classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional (PEREIRA, citado por MOUSSATCHÉ, 1997, p.11).

Somente no ano 1981, intitulado pela ONU como o Ano Internacional do Deficiente é que foi aprofundado o debate sobre a educação dos mesmos, embora tenham ocorrido muitos movimentos anteriores a esse.

Internacionalmente o marco da proposta de integração, foi a declaração de Salamanca em 1994, que discutia a integração não só do educando com deficiência na escola, mas de todos. Fruto da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, a declaração reafirma que: todas as crianças têm direito fundamental à educação;

que cada educando possui características diferenciadas que devem ser respeitadas; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ser integradas em escolas regulares; e deverão ser integradas numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; por fim que as escolas integradoras devem combater qualquer atitude de discriminação. Essas determinações foram às pioneiras e serviram de base para toda a discussão sobre inclusão em todas as leis subsequentes (CORDE, 1994).

O movimento de integração, em que a idéia era a de prover no interior das instituições, todos os serviços possíveis uma vez que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade (SASSAKI, 1997).

Ainda, discutindo o movimento de integração, RAIÇA e OLIVEIRA, 1990, reforçam que as exclusões, geradas por uma educação segregadora são sentidas por todos, para os professores em função da falta de contatos com alunos, e a falta de contato faz com que os ‘normais’ tenham aquilo que não conhecem.

As autoras acima reforçam que o movimento de integração ou que nenhum programa de recuperação e integração social só se completará se o indivíduo for aceito pela própria família, por isso não se pode esquecer da educação dos pais em qualquer programa.

SASSAKI, 1997, acrescenta, o termo:

Mainstreaming, que na maioria das vezes tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade (p.32).

Na década de 90, esse movimento perde sua força e emerge outro movimento educacional, que parte do princípio de que a sociedade nunca estará preparada para receber esse grupo e que este deverá marcar espaço para ser visto, só assim a atenção será voltada para eles conquistando a sensibilidade da sociedade (SANTOS, 2000). Essa estrutura perdura nos EUA até aproximadamente 1950, quando se começam a pensar nas escolas comuns, públicas, que pudessem agregar todos os excluídos do sistema educacional ou que estavam em um sistema educacional ou em separado. Nesse caso podemos incluir os afro-americanos e americanos nativos, porque todas as crianças cadeirantes e sem controle de

esfínteres eram consideradas “indesejáveis”, estando excluídas da educação formal, leia-se rede regular de ensino (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

A organização escolar daquele país, que eram organizados em formatos de asilo, seguindo o regime militar, assim os internos eram mais vigiados do que educados, isto, prejudicou a implementação desse movimento nas escolas, (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Como todo movimento social que tenta romper com as estruturas sociais previamente estabelecidas recebe forte resistência, esse não foi diferente naquele país. A estruturação de um currículo que atendesse as necessidades desses educandos conjuntamente com a visão dos professores com relação aos alunos portadores de deficiência, que esses não são capazes de aprender, então por que ensinar? E sob a alegação de que os professores não tinham a preparação para lidar com esse tipo de educando e que esses deveriam continuar nas escolas ‘especiais’ (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

No Brasil, o processo de integração/inclusão¹ é debatido por diversas óticas, assim, SASSAKI (1997) defende que essa proposta somente se solidificará, se houver uma modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

MANTOAN (1997a) e CARVALHO (1999) são unânimes em estabelecer como modelo para o ensino inclusivo a aparência de um caleidoscópio, em que:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retrata pedaços deles, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (MANTOAN, 1997a, p.146).

E segundo a mesma autora, a inclusão:

¹ Estes termos, se confundem perante os autores que discutem tal questão, uns acreditam que a inclusão e o melhoramento da proposta de integração que figurou no Brasil na década de 80. Outros afirmam que não existe diferenciação entre os termos.

Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de Mainstreaming. A noção de inclusão institui a inserção de uma nova forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa (p.145).

O debate sobre inclusão educacional no Brasil toma corpo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990, na Tailândia, onde foi organizada a declaração de Educação para Todos (CARVALHO, 1999).

Esta declaração, no parágrafo 5^o, explicita a necessidade de garantia de igualdade de acesso à educação, independente do tipo de deficiência apresentada; o artigo 6^o refere-se a um ambiente adequado à aprendizagem; o artigo 7^o refere-se por sua vez a necessidade de estabelecimento de parcerias com setores ligados à educação (CARVALHO, 1999).

Na tentativa de reorganização a educação municipal e na tentativa de construir uma educação inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação, promove uma grande reformulação em sua proposta educacional, passando a adotar a proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano. Proposta que prevê mudanças no campo administrativo, pedagógicos e na relação da escola com a sociedade.

CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, O QUE SÃO?

Na atualidade, diversas mudanças políticas administrativas norteiam os sistemas de ensino público. Propostas que tentam melhorar a gestão educacional, uma proposta de

formação tanto individual como coletiva, ou uma escola inclusiva, com participação de toda sociedade organizada ou não, e a nova organização pedagógica, a estruturação em ciclos.

Os ciclos de formação e desenvolvimento humano pressupõem uma proposta de reorganização do tempo escolar, em que seria equivocado pensar que esta proposta se aplica somente para àqueles que não aprendem e não se trata de uma invenção para acabar com a repetência, e sim, é dar tempo adequado a todos (LIMA, 2002).

A proposta de educação em ciclos de formação confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos, do assim chamado conhecimento formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos, à formação (aquisição, transformação e reformulação). Envolve formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudos) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar para a transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de significação de novos instrumentos culturais (LIMA, 2002).

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação lei de número 9.394/96, pode destacar, sobretudo dois artigos que sustentam a idéia de ciclos. Em primeiro lugar, o Artigo 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Em segundo lugar, o artigo 2º afirma ser a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (GOIÂNIA, 2001).

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças são agrupadas em adolescentes e são reunidos pelas suas fases de formação: infância (06 a 08 anos), pré - adolescência e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam o coletivo por Ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (KRUG, 2001, p.17).

Os conceitos de ciclo, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, são as diferentes fases de desenvolvimento e de formação do homem. Entendemos que estas fases aproximam os alunos, embora devamos ter claro que cada um tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem. Por isso, quando o eixo central da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia é a formação integral do educando, ela só pode optar por uma forma de organizar as atividades escolares que leve em conta os diversos Ciclos de desenvolvimento Humano por que passam os sujeitos e as diferentes fases de formação dos alunos (Goiânia, 2001).

Quanto à organização escolar, os alunos são agrupados por fases de desenvolvimento, obedecendo a seguinte lógica: ciclo da infância, agrupando alunos dos 06 aos 08 anos, ciclo da pré-adolescência, agrupando alunos dos 09 aos 11 anos e o ciclo da adolescência, que agrupa alunos dos 12 aos 14 anos.

A justificativa para tal divisão se dá porque a equipe da Secretaria de Educação acredita que os alunos que integram cada um destes ciclos partilham momentos semelhantes de suas vidas, como interesses por certos tipos de brincadeiras, jogos, curiosidades, além de interesses e possibilidades para participarem de determinadas atividades físicas, esportivas, culturais e outros (Goiânia, 2001).

Esta proposta de ciclos de formação humana começa a ser implantada na cidade de Goiânia em 1998. Nesse ano, a secretaria implantou o Ciclo I em todas as escolas da rede. O Ciclo II foi implantado em 40 escolas através de um projeto chamado “Escola para o Século XXI”, que, no ano seguinte, integrou mais 10 escolas, atingindo um total de 50 escolas. O Ciclo III foi implantado em 2000, em treze escolas que já tinham o Ciclo II. Em função disso, na atualidade, as unidades escolares que atuam com ciclos de formação humana possuem um grupo de professores que atuam na escola diariamente.

Organização dos professores nos ciclos de formação humana na cidade de Goiânia:

1. Ciclo I(06 a 08 anos): professor referência, dinamizador, professor de educação física e coordenador pedagógico (eleito pelos professores).
2. Ciclo II(09 a 11 anos): professor de geo-história, ciência, português, matemática, inglês, educação física e coordenação pedagógica (eleito pelos professores).
3. Ciclo III(12 a 14 anos): Grade paritária em que todas as áreas do conhecimento têm a mesma carga horária (em fase de reformulação).

As escolas do turno noturno atuam com alfabetização de jovens e adultos (EAJA), ou com o regime seriado de quinta a oitava série. Esses profissionais atuam com um regime de trabalho chamado de grade paritária.

A organização da escola em ciclos de formação humana pressupõe uma flexibilização curricular, em que, não se tem mais o período de um ano para planejamento de ações, mas neste sentido o planejamento pode ser realizado para três anos, isto é, a educação organizada por ciclos de formação humana amplia a relação currículo – conhecimento.

Como os ciclos de formação humanos não pressupõem, que o aluno seja avançado em qualquer período do ano, o que em tempo significa que o aluno pode permanecer, mais de um ano numa mesma etapa do ciclo podendo ser ou não avançado, para uma nova etapa ciclos, portanto, o educando tem um tempo pedagógico maior.

1.2 LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO

A Constituição Federal brasileira assegura em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2000).

Segundo MAZZOTTA, 2001, a lei 4.024/61 imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências. Essa ‘marca’ manifesta-se em discurso que pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através de ‘garantia’ de apoio financeiro.

Esta lei faz alusão, pela primeira vez, à educação dos deficientes, e menciona, em seu título X, nos artigos 88 e 89, intitulado da Educação de Excepcionais:

Art. 88 – A educação de excepcionais, deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-lo na comunidade.

Art.89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p.52).

O artigo supramencionado pode dar como válida a existência de uma concomitância de ‘formas, ’ de educação, de modo que ao não adaptar ao sistema geral da educação, o excepcional deveria enquadrar-se em um sistema especial de educação, entendendo-se que ‘as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral da educação’ (MAZZOTTA, citado por KASSAR, 1999).

A análise das bases teórica-metodológicas da educação especial nos mostra que “o lugar da educação especial surge na medida em que se tem a necessidade de salvaguardar a ordem e o progresso, no sentido de se consolidar o que está posto” (CAMBAÚVA citado por KASSAR, 1999).

Podemos entender a LDB de 61 dentro da dinâmica da lutas de forças que ocorrem no Congresso Nacional àquela época, a qual identifica com clareza o efeito da estratégia da conciliação, que pode ainda ser chamado a atenção para o fato de que vivíamos um quadro de democracia restrita, com difusão do discurso liberal (SAVIANI, 2000).

Nesse momento, vemos a identificação da educação especial com os “problemas de aprendizagem” evidenciados com a expansão da rede pública nos anos 60. Esse atendimento é respaldado pelo discurso das ‘potencialidades inatas’ e pela implementação e utilização de técnicas especializadas (KASSAR, 1999).

Ainda a fragmentação do sistema de ensino gerado e administrado pela LDB(lei 4024/61), garante uma lógica mercadológica ao ensino brasileiro, defendendo a idéia da qualidade total na educação, assim:

- 1- Que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e as exigências do mercado.
- 2- Que a educação (em condições ideais) não responde ajustar-se a elas.
- 3- Que certos instrumentos (científicos) de mediação nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação/mercado e propor os mecanismos corretos apropriados (GENTILLI citado por MELO, 2001, p.243).

Legalmente a educação desse grupo permanece inalterada até a promulgação da lei 9394/96, que volta a destacar tal categoria de educação.

Ao analisarmos a lei de diretrizes e bases da educação nacional (9.394/96), dois aspectos suscitados no artigo 58 parágrafos primeiro, segundo e terceiro, são dignos de nota: o primeiro o significado do advérbio preferencialmente, o segundo a idade de início da educação especial.

Como o verbo preferir da sentido de escolha, de primazia, com essa conotação, 'preferencialmente' é um advérbio afirmativo que evidencia a escolha ou prioridade conferida às escolas especiais, ou seja, a lei apresenta uma dubialidade, em que, embora por um lado garanta a escolha no debate a escrita não apresenta tal caráter (CARVALHO, 1999).

Por outro lado, gramaticalmente, o vocabulário preferencialmente também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais (CARVALHO, 1999).

Esta proposição corrobora o entendimento que se tem acerca da escola para todos, sem discriminação ou segregação de alunos, por suas características.

Por outro lado, gramaticalmente, o vocabulário preferencialmente também é advérbio de modo, o que induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais (CARVALHO, 1999).

Em qualquer um dos enfoques quando o termo preferencialmente é aplicado ao processo de inclusão deve ser examinado com cuidado, há de se observar sob a ótica do tempo (parte do dia, dia todo, diariamente), e de lugar. Nas classes especiais, perguntas de maior relevância devem ser consideradas, tais como:

- 1) Devem permanecer, como alguns casos, anexas às escolas ou no corpo das edificações?
- 2) São de fácil acesso e acessíveis a outros alunos da escola como mais um espaço de aprendizagem ou continuaram percebidas como a 'salinha' daqueles deterministicamente condenados ao fracasso?
- 3) Como se efetiva, nelas, o processo de aprendizagem (CARVALHO, 1999).

O segundo ponto, a idade de início da educação especial, é um avanço considerável, pois, entre 0 a 06 anos temos o momento mais crucial da estimulação das mesmas, principalmente porque, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança. Nesta faixa etária, a integração funcional ou instrucional em comum, tem mais chances de sucesso, abrindo-se o caminho para a sua manutenção, ao longo de todo o processo educativo escolar (CARVALHO, 1999).

O parágrafo primeiro diz respeito aos serviços de apoio especializados, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, na verdade, o apoio especializado será sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor, principalmente se do ensino regular, ou a sua família.

É importante que no projeto pedagógico da escola tais apoios estejam pensados para se organizarem espaços físicos adequados, com horários previstos para os atendimentos.

O parágrafo segundo condiciona a integração dos alunos ao ensino regular às suas condições específicas. No interior do texto não fica claro que as condições do ambiente de aprendizagem (sala de aula, número de alunos por turma) e principalmente as condições do professor, sua qualificação e motivação para o trabalho, são variáveis intervenientes da maior importância.

SAVIANI, (2000), analisa a lei, como tendo omissões, pelo fato dela não incorporar dispositivos que apontem para a necessária transformação da estrutura educacional.

Ainda segundo SAVIANI (2000), a forma estrutural da lei dificulta a inserção da Educação Especial nos debates da educação geral, por ser relativamente recente esta discussão no âmbito da educação escolar básica e por não se constituir prioridade nas políticas educacionais até aqui.

Quanto ao conceito de educação, SAVIANI, (2000), salienta que há um conceito amplo, embora a introdução do trabalho se apresenta enquanto legislador da educação formal. Essa amplitude se refere à aproximação entre escola, trabalho e prática social.

Na letra da lei, a educação especial é entendida como: Entende-se por educação especial a modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais (BRASIL, 1997).

Este artigo para FERREIRA, 1998, é definido como sendo vago, de caráter circular e genérico.

Ainda:

Em síntese, o momento que a nova lei e seu contexto colocam para educação geral e, em particular, para a educação especial, sinalizam alterações importantes nas políticas de atendimento educacional especializada. Os documentos citados de análise preliminar do CNE já apontam para a necessária articulação dos órgãos federais, estaduais e municipais para a definição de normas e medidas complementares para a área (FERREIRA, 1998,14).

1.3 ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ao longo da história da educação física brasileira, foram criados diversos manuais, como exemplo podemos mencionar os cadernos CEED/MEC, que norteavam toda e qualquer ação no interior da escola.

Na atualidade, dentre as propostas de ações do MEC temos os Parâmetros Curriculares Nacionais, dessa forma a opção de conhecer melhor o documento, se manifesta pela facilidade que as unidades escolares têm de acesso ao mesmo, uma vez que

foram distribuídos exemplares para os professores das escolas públicas por todo o país. Dessa maneira, o mesmo se torna a base mais utilizada nas ações pedagógicas das escolas em geral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs) constituem, segundo o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), um referencial para ampliar a reflexão e a ação sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir da questão da diversidade humana no cotidiano escolar.

Destinados a cada uma das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, além daquele dedicado aos temas transversais(ética, pluralidade cultural, no meio ambiente, saúde, orientação sexual, e trabalho e consumo), no que tange à Educação Especial que ganhou um número à parte, os PCNs se propõem a seu um instrumento de reestruturação que provoquem a comunidade escolar a pensar os desafios impostos pela diversidade, convocando os professores a serem os principais agentes desse processo de mudanças.

O PCN destinado à Educação Especial recebeu o título de ADAPTAÇÕES CURRICULARES – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais e é uma publicação conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Tido como material didático-pedagógico, o presente documento integra o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, aprovado pelo MEC em 1999 e tem, como pressuposto filosófico, a atenção à diversidade da comunidade escolar e o respeito às diferenças, ampliando o próprio conceito de Educação Especial para a educação para Todos.

Fazendo parte da linha de ação do MEC, os PCN's do ensino fundamental são frutos de convênios internacionais assinados pelo Brasil, em reunião que aconteceu na Tailândia (1990), na qual participaram os nove (09) países mais pobres do mundo (tendo como base à educação), com o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO.

Os PCN's do ensino fundamental são um conjunto de 05 documentos:

- a) Introdução aos Parâmetros: que trata do perfil da educação nacional e pcn's.
- b) Instrumentos norteadores, função social da escola, o aprender a ensinar com tradições pedagógicas, escolarização em ciclos.
- c) Convívio social e ético: que tratam das questões históricas do tratamento escolares e principais questões sociais.

d) Documento de área: que tratam das questões históricas do tratamento escolares e principais questões a serem enfrentadas, tendo em vista à formação da cidadania.

e) Documento de convívio social e ético.

Esse documento trata da fundamentação teórica e operacionaliza e é denominado de **PARÂMETRO EM AÇÃO**.

O documento introdutório apresenta uma revisão histórica da educação nacional. No entanto, o mesmo reconhece um alto nível de analfabetismo no país, elenca tensões, tais como:

1. Entre o global e local;
2. O universal e o singular;
3. A cultura local e a modernização dos processos produtivos;
4. O Instantâneo/efêmero e o durável;
5. O Espiritual e material;

Em sua análise da conjuntura mundial, menciona que as políticas mundiais apontam que a educação global (de mundo), estará sustentada por quatro pilares básicos:

Aprender a conhecer;

Aprender a fazer;

Aprender a viver com os outros;

Aprender a ser.

Embora o documento faça uma análise da conjuntura tanto internacional como nacional, parece, que ao elencar as tensões e os pilares básicos, despreza as mesmas, pois o documento não menciona em seu interior dois processos marcantes na educação nacional: a mundialização e a globalização. Sendo que o primeiro funciona com a lógica de unificação das culturas em torno do mundo, e o segundo funciona com a lógica de unificação econômica.

O documento apresenta uma abrangência nacional, visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, MEC, 2000).

Esse fato aponta para criação e implementação de um currículo nacional, apresentando uma contradição do documento: o mesmo reconhece a tensão entre o global e o regional e como pode propor um documento com abrangência nacional?

Ao discutir os parâmetros curriculares nacionais, uma indagação os acompanha, são Parâmetros Nacionais ou um grande currículo nacional?

A definição de um currículo nacional, expressão usualmente empregada para caracterizar o que no Brasil se denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais, tem ocorrido, a partir dos anos oitenta, em países como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos (MOREIRA, 1996).

O termo Currículo Nacional (pcn's), usualmente tem sido usado para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, como um conjunto de metas, padrões, processos institucionais e avaliação (MOREIRA, 1996).

Alguns autores consideram, mesmo a idéia de um Currículo Nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente (ZUMWALT, citado por MOREIRA, 1995), comenta que esforços investidos na determinação de propostas curriculares nacionais seriam melhores aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais, organizadas segundo os interesses e as necessidades do professorado e da comunidade (MOREIRA, 1996).

A idéia é a oferta de uma educação de qualidade como realizar tal fato se o documento aponta para o desejo de formar uma síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo (LATAPÍ, citado por MOREIRA, 1996).

Neste sentido:

Dado o pouco esforço feito no documento para definir precisamente o que se entende por oferta educacional de 'qualidade', fica difícil ver de que forma os parâmetros que não sabem exatamente em que consiste. Entretanto, pelas referências feitas às estatísticas sobre evasão e repetência, parece que a qualidade neste caso estaria vinculada à eliminação desses problemas. Ou seja, uma escola de 'qualidade' seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão, e repetência e, a crer no documento, o estabelecimento de Parâmetros

Curriculares Nacionais seria um elemento central para garantir essa desejável situação (UFRGS, 1996, p.108).

Os PCN's do ensino fundamental se apresentam enquanto um diagnóstico da realidade da educação brasileira. Para tanto, os seus autores acreditavam na modernização da educação, mas não houve uma discussão sobre o caráter excludente de tal modernização sobre quem perde e quem ganha e de que lado a escola deve ficar (MOREIRA,1996). Sabemos que o fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse padrão teria mais efeito que uma política de unificação curricular (UFRGS, 1996).

No que diz respeito aos profissionais envolvidos no processo pode-se dizer que, ao invés de profissionais amplamente envolvidos no que se fazem e nas razões de suas ações, poderemos ter alienados os executores de planos elaborados por outros.

Na verdade, tanto a literatura sobre o processo de trabalho remunerado em geral, como a que especificamente aborda o trabalho feminino estão repletas de exemplos dos efeitos negativos de severos sistemas de gerência e controle, acentuando a perda de habilidades, autonomia e orgulho que resultam de tais processos. Como geralmente ocorre, os burocratas da educação copiam a ideologia e as técnicas de gerência industrial sem levar em conta o que pode acontecer e vem acontecendo com a maiorias dos empregados no setor de serviços e na própria indústria (APPLE, citado por MOREIRA,1996).

A consequência, diz APPLE, é que os professores vêm depender mais dos especialistas, que lhe dizem o que fazer, e acabam desvalorizando o conhecimento que adquiriram ao longo dos tempos (APLLE, citado por MOREIRA, 1996).

A base teórica-conceitual dos documentos introdutórios é a psicologia e a psicopedagogia, ignorando as reais contribuições de outras áreas do conhecimento, como a sociologia da educação, a sociologia do currículo, a filosofia da educação, dentre outras, para o debate educacional brasileiro (UFRGS, 1996).

Por outro lado, 'misturar' Piaget e Vygotsky sem apontar claramente as diferenças epistemológicas entre os dois autores, no que diz respeito às concepções subjacentes de homem, mundo e sociedade, fazem que assistamos, mais uma vez, à construção de uma

tendência psico-pedagógica desprovida de elementos filosóficos de reflexão que permitam criticamente aos educadores, identificar as diferentes contradições sócio-históricas que, dentre outros fatores, limitam efetivamente sua ação individual e coletiva na realidade escolar (PALAFOX e TERRA, 1997).

Com esse viés os autores do documento, admitem que a quantidade e a qualidade de aprendizagem realizada por um aluno em determinado momento não podem ser atribuídas unicamente às suas características ‘individuais’ ou seja, entram em jogo também as características da ação educativa da qual ele participa. Na ausência de uma bem fundamentada perspectiva sociológica, filosófica, política, ficam limitadas a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado (masculino é evidente) (UFRGS, 1996).

A flexibilização curricular e organização da escola é o ponto-chave de todo o PCN.

1.4- PCN E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O fomento de uma educação de qualidade é meta contida no documento (PCN’s), cabendo uma análise do mesmo para situarmos o que o documento está chamando de ensino de qualidade. Interessa-nos especialmente o que seria essa ‘qualidade’ no trato com o que o documento está chamando de ensino inclusivo.

Tendo por base o projeto Educação para todos, os PCN’s conceituam inclusão como:

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta, que representa valores símbolos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em um ambiente educacional favorável (BRASIL, 1999, p.17).

Esse conceito acentua a idéia de que “inclusão” não seria somente a do deficiente, mas sim de todas as minorias sociais, que estão fora do espaço escolar. Podemos então

compreender que o negro, a mulher, os homossexuais, enfim, o diferente teria não somente condições de acesso, mas também de permanência nessas comunidades escolares.

Evidencia a idéia de que inclusão não é um decreto. A lei acentua a idéia de um processo gradual, histórico e aceito pela maioria.

Dessa forma, o documento (PCN) critica fortemente a visão médica na educação, ou seja, a ênfase maior que é dada ao diagnóstico e esse, por sua vez, acaba por evidenciar somente as limitações desse grupo e não estabelece uma relação mais próxima com as possibilidades. Assim, as limitações ficam mais evidentes e possivelmente sem soluções pedagógicas.

O documento estabelece parâmetros para conhecimento de que venha a ser necessidades educativas especiais, quando menciona:

...Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações, representadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais.

E ainda:

A expressão necessidades especiais pode ser utilizada para referir-se a criança e jovens cujas necessidades decorrem de suas elevadas capacidades ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, às dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência (BRASIL, 1999, p.23).

Antes de mencionar as adequações curriculares, os parâmetros estabelecem características diferenciadas aos professores, elucidando as necessidades de se atuar com as possibilidades e não com os limites, como já mencionado.

Ao discutir currículo escolar, os PCN's apresentam o seguinte conceito:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas e as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar, o que e quando avaliar (BRASIL, 1999, p31).

Autores como MOREIRA²(1996), discutem a existência de dois currículos no mesmo espaço, ou seja, a escola. Um, que é chamado de oficial, tem o papel de regularizar, normatizar o interior da escola. Outro chamado de oculto, é aquele que é verdadeiramente utilizado no interior da escola. Dessa forma, currículo oculto passa a ser legitimado, quando na atualidade se permite à escola a elaboração do projeto político-pedagógico.

Assim, a escola passa a elaborar o seu conteúdo, a forma de avaliação, a metodologia de ensino, tudo de acordo com a realidade real e concreta da mesma.

Dessa forma, o PCN se apresenta confuso quando estabelece adaptações curriculares para todo o país. A confusão se estabelece como adaptações curriculares:

Adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quanto às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL1999, p.35).

Quando os PCN's tratam das adaptações avaliativas, afirma:

A seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos, de modo que atendam às

² Para maiores informações ver **Currículo Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flávio, Vozes, Petrópolis, 1995.

peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades especiais (BRASIL, 1999, p.36).

Esta citação, suscita uma discussão ampla, do que seria necessariamente necessidades especiais, por que todos necessitam de uma escola especial, de professores especiais, de planejamento prévio para dar aulas por parte dos professores. Assim, o especial, não seria somente para aqueles que, se apresentem como um ser infra-dotado, mas para todos aqueles que estão na escola.

O que seria, então, uma educação inclusiva:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiência (CARVALHO, 1999, p.38).

Infelizmente a inclusão mecânica de crianças portadoras de deficiência na escola regular tem seguido, salvo raras exceções, essa mesma lógica. A lógica da submissão, a lógica que tem que ser feito porque existe uma lei que manda e nunca por esclarecimento (KRUPPA, 2001).

A consolidação de uma proposta de inclusiva do educando com deficiência necessita de uma mudança radical (de ir à raiz) na educação de uma maneira geral.

1.5- PCN E EDUCAÇÃO FÍSICA

A dúvida se é um Currículo Nacional, ou Parâmetro Nacional, persiste também nesta área do conhecimento, que em relação à educação física, não se pode chamar de ‘Parâmetros Nacionais - educação física,’ um documento que pretende definir as características, a importância social, os critérios de seleção e de organização dos conteúdos, os objetivos gerais e formas de avaliação da área. Um documento assim pretende confirmar um currículo nacional de Educação Física, não se resume a indicar ‘parâmetros,’ mas tenta definir um currículo nacional para área (SOUZA, e VAGO, 1997).

Outro aspecto de relevância no documento é o consenso que tenta promover uma acomodação das diferenças e dos conflitos das diferentes abordagens de ensino da Educação Física, com aproximações mecânicas inaceitáveis do ponto de vista teórico (SOUZA e VAGO, 1997), sendo assim:

A leitura dos PCN-educação física revela uma tentativa dos autores de abarcar o debate existente na área, agregar ‘termos’ que, supostamente ‘contemplariam’ as diferentes abordagens da Educação Física Escolar. O resultado não é muito feliz, pois o universo lingüístico não é fruto do acaso, mas da significação conceitual construída em seu processo histórico de elaboração (SOARES, 1997, p.77).

Esta tentativa de estabelecer um consenso das diferentes abordagens da educação física apresenta uma gama de termos que dificultam o entendimento das mesmas. Termos como aprendizagem motora, conduta motora, conduta corporal, movimento corporal, padrões de movimento, educação física, educação corporal, motricidade, motricidade criativa, gestos, cultura corporal, habilidades motoras, cultura do movimento, competência corporal, são termos que aparecem nos documentos sem a devida contextualização(SOARES,1997), logo:

O documento adota ainda uma multiplicidade de termos, não esclarecendo se referem à educação física, dando uma conotação de sinônimos:

Educação corporal, ciência da motricidade humana, cultura corporal, aprendizagem motora. Cada termo desses, além de ser polissêmico, revela diferentes e opostas concepções de Educação Física, daí a impossibilidade de serem utilizados como sinônimos (SOUZA, e VAGO, 1997, p.70).

Questiona-se também o papel a ser assumido pela educação física, ou seja, neste momento cabe a um PCN de área desenvolver toda a sua argumentação a partir de uma única abordagem. Não seria mais adequado que a escolha da abordagem ficasse a critério do professor?

Será que o PCN – educação física, não estaria retornando aos famosos cadernos de SEED/MEC dos tempos do regime militar ao definir ‘olhar’ com o qual a educação física deve seguir? (SOARES, 1997).

No caso da educação física, o PCN, apresenta uma grande confusão terminologia, uma vez que todos os termos que diferenciam as abordagens da Educação Física, aparecem como sinônimos, apresentando uma incompreensão política dos termos utilizados na área e conjuntamente as produções científicas, e as contribuições importantes das diferentes universidades por todo o país, não apresentado nenhuma proposta efetiva para compreensão de possibilidades e limites de atuação desta área do conhecimento com o educando com deficiência nas aulas de educação física.

CAPÍTULO II

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

GADOTTI, citado por MEDEIROS, (1998), divide a história da educação brasileira em três períodos distintos: do descobrimento até 1930, de 1930 a 1964 e o período pós 1964. Especificamente, conjuntamente com a educação física, que também pode ser dividida nos mesmos períodos.

PERÍODO ATÉ 1930

Período que foi marcado por uma expansão do pensamento de eugenia (purificação da raça). Prevalecendo o pensamento positivista, no campo da educação a base era religiosa, reminiscência dos jesuítas e a na área da educação física sob a perspectiva higienista, ou seja, responsável pela formação de cidadãos fortes e principalmente sadios (MEDEIROS,1998).

PERÍODO DE 1930 A 1964

Este período foi marcado pela oficialização da educação física no contexto escolar. Esta oficialização teve uma motivação puramente higienista, para fortalecimento dos ideais de formação de homens fortes e ágeis.

Segundo CASTELLANI FILHO (1998): o raciocínio era simples: mulheres fortes e saudáveis teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a pátria.(p.56).

Em 1931, o ministro da educação e saúde pública, Dr. Francisco de Campos, através da portaria número 70 que tratava dos programas de educação física para os estabelecimentos de ensino secundário, mandou que fossem adotadas as normas e diretrizes do centro militar de educação física que, segundo Marinho (1981), implicaram na adoção do método francês.

A década de 50 foi marcada por um momento de grande transição, em que os valores da educação tradicional passam a ser questionados e tomam força as idéias de Paulo Freire, contestadas em função do golpe militar de 1964(GADOTTI, 1999). Esse processo decorre concomitantemente com a aquisição dos valores da escola nova. A educação física mostra-se resistente a esse pensamento, em função de sua base ser militar, ou seja, a rigidez e a disciplina em evidência e estruturada na filosofia positivista (MEDEIROS, 1998).

PERÍODO DE 1964 A 1985

Momento muito rico para a percepção do momento histórico atual, vivido por todas as áreas do conhecimento em que área da educação física não é exceção.

No final da década de 50, a marcha para o desenvolvimento econômico, empreendido por Juscelino Kubistcheck, e a tônica democrática impulsionavam a economia do país. Isto incomodou as forças conservadoras da época. (FERREIRA NETTO, 1996).

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

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

Esse processo culmina com a idéia de uma educação física voltada para a consolidação de hábitos higiênicos; melhoria da aptidão física; o despertar do espírito comunitário; da criatividade; do senso moral e cívico, além de outras que concorram para complementar a formação integral da personalidade (MEDEIROS, 1998).

A educação física preconizada naquele momento tinha como objetivos (isso em 1971) contribuir para o aprimoramento e aproveitamento integrados de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de lideranças e implantação de hábitos sadios (MEDEIROS, 1998).

Ainda neste período, levando-se em consideração a educação física na escola, mais especificamente no primeiro grau, seus objetivos recaem sobre os valores militares. Ao professor de educação física eram destinadas as missões de ensinar ordem unida, a marchar e a entoar o hino nacional (CASTELLANI FILHO, 1998).

A relação entre educação física, militarismo e tecnicismo fez com que a mesma assumisse uma diminuta dose crítica. A missão de ensinar para realizar tal tarefa (práticas corporais), fez com que a educação física passasse a perceber o corpo como uma máquina capaz de produzir trabalho (CASTELLANI FILHO, 1998).

PERÍODO PÓS 1985

Com a abertura política, as ciências humanas assumiram uma postura mais crítica diante da realidade brasileira, mas a educação física relutava a tal postura em função da proximidade com os militares e com as ciências biológicas (MEDEIROS, 1998).

Esta postura era também sustentada em parte pela falta de ofertas de cursos de pós-graduação, tanto lato como stricto sensu, na área específica da educação física, o que obrigaria os profissionais da área a realizarem estes cursos em outras áreas em específico, em que podemos mencionar especificamente medicina (FERREIRA NETTO, 1996).

Em 1985, Oliveira, publica obra que retrata uma oposição do tecnicismo ao humanismo, representando o início do debate da função pedagógica da educação física escolar (FERREIRA NETTO, 1996).

No ano de 1985, com a publicação de Taffarel, o debate acerca da mudança do eixo paradigmático, ou seja, deixar o esporte como único elemento da educação física no interior da escola e passar a lidar com outros elementos se fortalece, realiza uma forte crítica ao tecnicismo vigente até então.

No ano de 1986, a publicação de Medina, dá continuidade ao esforço de crítica ao tecnicismo.

O autor chama a atenção para a necessidade de uma educação física mais reflexiva, planejada e com sentido para os alunos que a praticam, estabelecendo uma distinção entre o fazer corporal e o refletir corporal. Para tanto, o autor acredita que a educação física, enquanto área do conhecimento, necessita de uma crise, e que, os seus paradigmas necessitam de uma revisão, de uma adequação ao momento histórico vivenciado no interior da escola.(MEDINA, 1989).

Já Ghiraldelli Jr. prefere o termo educação progressista, mais especificamente a pedagogia crítica social dos conteúdos, em contra ponto a educação física higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular (FERREIRA NETTO, 1996).

Esse foi o panorama da educação física até a década de 80, pensando a escola em dois grandes paradigmas: o da aptidão física e o da cultura corporal.

Sob essa ótica, várias são as concepções de Educação Física em debate pelo segmento escolar. Segundo Castellani Filho (1995), a educação física é dividida em duas grandes áreas, sendo: as propositivas e as não propositivas. Que segundo FERREIRA NETTO (1996), se subdividem em:

Concepções não propositivas:

Estas abordam a educação física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou muito menos metodologias para o seu ensino.

- Abordagem sociológica (Mauro Betti,1991)
- Abordagem fenomenológica (Silvio Santin,1987) e (Wagner Wey Moreira,1991)
- Abordagem cultural³ (Jocimar Daólio,1995)

Concepções propositivas:

Concebem uma outra configuração de educação física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sistematizada na perspectiva metodológica apresentada.

³ Esta abordagem está se estruturando e tende a sair do quadro das não propositivas para as propositivas sistematizadas (FERREIRA NETTO, 1996).

Sistematizadas:

- Abordagem da aptidão física
- Abordagem crítico superadora (Coletivo de Autores,1992)

Não sistematizadas:

- Abordagem desenvolvimentista (Go Tani,1988)
- Abordagem construtivista (João Batista Freire,1989)
- Abordagem crítico emancipatória (Elonor Kunz,1991)
- Abordagem plural (Jocimar Daólio1995)
- Concepção de aulas abertas

No âmbito das concepções propositivas da educação física, duas são consideradas propostas didáticas sistematizadas, sendo a primeira abordagem da aptidão física, e a segunda a abordagem crítico superadora.

Destacamos essas duas abordagens, pois tratam diretamente da escola como seu eixo central. A seguir mostraremos de forma resumida essas perspectivas.

2.1 ABORDAGEM DA APTIDÃO FÍSICA

Esta perspectiva está presente, de alguma forma, desde as primeiras discussões sobre educação física.

Tem por princípio o treinamento desportivo, ou seja, o princípio da carga e sobrecarga, o aumento gradativo da carga em volume e intensidade para que o aluno suporte esforços mais intensos (CAPARROZ, 1997).

Associando a agilidade necessária no esporte à busca da aptidão, o esporte passa a ser o elemento privilegiado no ensino da educação física na escola (MEDEIROS, 1998). Na escola, essa perspectiva atua na descoberta de novos talentos esportivos.

A aptidão física tem nas ciências biológicas uma de suas principais fontes de justificativas. Defende as aulas distribuídas no currículo três vezes por semana no ensino médio e básico, no ensino superior defende duas sessões, com as aulas tendo a duração de

50 minutos, turmas diferenciadas por sexo, e com o paradigma da aptidão física (lei 5.692/71).

Esta concepção baseia-se no conceito de educação física, conhecido como promoção da saúde que preconiza a descoberta de talentos esportivos no interior das escolas. O esporte aqui defendido é o de alto rendimento ou espetáculo, sendo aquele que recebe apoio do Estado, dos meios de comunicação, enfim, possui toda uma estrutura para sua existência (BRACHT, 1997).

Seu papel na escola é o de melhorar a aptidão física do aluno, ou seja, a promoção da saúde. Com esta se solidificando e se representando nos jogos escolares, a educação física fundamenta sua ação “educacional” no desporto olímpico clássico (BRACHT, 1997). Nesse contexto a escola torna-se um centro de excelência na descoberta dos talentos esportivos, por acreditarem os defensores dessa concepção que a escola é o primeiro local aonde as crianças tomam contato com o esporte. Assim, a estruturação do currículo deve prestigiar a aprendizagem motora, isto é, melhorar o gesto motor. Inclusive a lei 5.692/71 defende que o ensino da educação física deve seguir a seguinte ordem:

Até a 5ª série o ensino deve se basear em jogos

A partir da 6ª série do ensino fundamental, deve ser privilegiada a noção geral do esporte olímpico clássico.

No segundo grau, o privilégio deve ser dado ao treinamento dos esportes.

Na primeira fase do primeiro grau a ênfase deve a ser dada à recreação; na segunda fase, de quinta a oitava séries o conhecimento generalizado dos esportes, ou seja, o alunato passa por todas as modalidades, como o futebol, handebol, vôlei, basquete etc. Nas séries do segundo grau os alunos são preparados para o treinamento, melhoria do gesto técnico, dentro dos moldes do alto rendimento (CASTELLANI FILHO, 1998).

2.2 ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

Esta concepção é defendida por diversos autores, e se materializa na proposta crítico superadora, em que o conteúdo a ser ensinado na escola é a cultura corporal, com seus

elementos: o esporte, as lutas, a ginástica, a dança e o jogo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esta abordagem defende que mudanças paradigmáticas somente ocorrem se ocorrer mudanças no eixo de discussão. Dessa forma, os precursores da cultura corporal objetivam romper com a lógica formal instaurada na educação física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa mudança de paradigma de constatação, interpretação para uma realidade complexa e contraditória, exige a superação da fragmentação, da instabilidade, da inutilidade, do etapismo, e da inculcação, em favor da totalidade, movimento, espiralidade, provisoriedade e produção, respectivamente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abordagem crítico superadora defende que a educação física é uma construção sócio cultural, e como tal envolve códigos, sentidos, valores e significados da sociedade que a cria e a pratica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por fim, essa abordagem propõe o repensar das competições escolares, pois o modelo de organização equivale ao modelo do esporte de alto rendimento. Sugere os festivais de cultura corporal, sendo o mesmo uma construção coletiva da escola e não mais de grupos isolados, e passa também a ter uma proposta pedagógica. Nessa perspectiva, a aula não estaria mais dividida em partes não havendo atividades que caracterizam o aquecimento, parte principal e a volta à calma. O caráter médico higienista, proposto pela outra abordagem de educação física, não está presente.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO FORMA DE EXCLUSÃO

Na atualidade, o fato de estar incluso na ordem social estabelecida não representa estar incluso na perspectiva de vida. As demandas da vida moderna não permitem que os pais acompanhem de forma satisfatória o desenvolvimento de seus filhos. Essa ordem chega também às escolas do ensino fundamental. A necessidade de ser o melhor para alcançar os melhores postos, acaba por excluir também as crianças que estão dentro dos padrões estabelecidos socialmente. Como ficariam então aqueles que sofrem duplamente: são negros e deficientes, são mulheres e homossexuais, são índios e cegos e outros (CANDAUI, 1999).

Quando voltamos nosso olhar para o percurso histórico da educação pública, percebemos que nosso país herdou basicamente o modelo europeu, tendo em evidência o francês que até pouco tempo foi marcado pela sua estruturação temporal da escola do século XIX. Naquela época, a escola era organizada para uma parcela da população que recebia em seu espaço uma quantidade de alunos relativamente homogêneos em experiências culturais semelhantes e com desenvolvimento cognitivo próximo de uns para com os outros. Sendo assim, a divisão rígida do tempo oferecia menos problemas do que constatamos atualmente, em que a diversidade passou a ser regra e caracteriza o contingente escolar, tanto de etnias quanto de classes sociais e de experiências culturais distintas.

Nesta estrutura a escola brasileira se organizou em sua base altamente excludente, sendo assim, a avaliação contribui na definição do encaminhamento do currículo e faz parte, indiretamente, do planejamento pedagógico, das formas de atividades pelas quais se pretende desenvolver o currículo.

A avaliação foi um dos primeiros eixos do processo de escolarização a ser alterado com a implantação dos ciclos de formação humana: a modificação do tempo escolar desloca o papel da avaliação tradicional, ou seja, que era utilizada para determinar a progressão ou a retenção, para uma dimensão formadora.

Sendo a educação física, campo curricular, subentende-se que tal mudança também ocorreu em seu interior.

A transição que está acontecendo neste momento em todo o mundo afetou também a escola. A escola mudou, mudou também o professor. Aquela que era vista como instrumento de ascensão social e o professor que possuía o status de ser mediador dessa ascensão, hoje percebemos o declínio dessa imagem (CANDAUI, 1999).

Diante desse quadro a escola se enfraqueceu, e a seletividade da mesma aumentou ainda mais.

A escola, que era um estado dentro do estado, que expunha os alunos, que excluía os mesmos, teve que abrir as suas portas para a comunidade, e assim a fragilidade mencionada tornou-se mais evidente, o movimento de inclusão evidenciou mais ainda esse processo.

A presença de qualquer aluno diferente ao padrão estabelecido necessita de uma outra escola, de uma que atenda as necessidades do educando, uma escola que tenha um mínimo de sentido e significado. Como a educação não é doação, esta educação, principalmente a do pobre, não necessita ser menos exigente, os currículos não precisam ser adaptados, a reprovação não vai acabar por decreto, e principalmente o estigma impregnado nessa população não vai desaparecer, com isso há necessidade de eliminar a escola hierarquizadora (ARROYO, 1997).

O poder designado à escola após a revolução industrial, em específico no Brasil na década de 30, é o marco dos momentos históricos vividos pela sociedade brasileira. O poder de definir quem será o médico, o professor, o advogado e porque não o deficiente, acompanhou a educação ao longo de sua história.

Esse processo, aliado ao autoritarismo, é a marca da escola, a qual tornou-se um fator de diferenciação social. Embora esse não seja o discurso oficial que promete igualdade a todos, essa igualdade não se garante no interior da escola, onde, dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao

fracasso; quando partem do pressupostos de seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 1999).

Nessa perspectiva, o trabalhador ficaria apenas com a compensação da educação, ou seja, a doação.

E o reforçador desse diferencial social, a avaliação, é o mais utilizado no interior da escola, em que os professores elaboram suas provas como instrumento de ameaça e tortura prévia do aluno, e afirmando que este é um norteador da aprendizagem (LUCKESI, 2001).

É nesta relação de coisificação do aluno e do professor, que a educação se fundamenta. LUCKESI, (2001), afirma: uma relação entre sujeitos-professor e aluno passa a ser uma relação entre coisas: as notas.

Neste contexto, a escola assume a função de mais um espaço para manutenção da seletividade social, pois, a articulação em seu interior no que diz respeito à avaliação esta muito mais articulado com a reprovação do que com a aprovação do educando.

Considerando esse aspecto, o professor tinha/tem um olho clínico, que segundo LIBÂNEO (1994):

É dos professores que, por confiarem demais em seu olho clínico, dispensarem verificações parciais no decorrer das aulas. Neste caso, o prejuízo dos alunos é grande, uma vez que o seu destino costuma ser traçado logo nos primeiros meses do ano letivo, quando o professor estabelece quem passa e quem não passa de ano (...) (p.199).

Este processo conduz a avaliação a um grande juízo de valor, em que o único sinal da avaliação é o juízo de valor, demonstrando uma não neutralidade da avaliação.

Neste caminho o autor chama a atenção para:

Produção de um juízo de valor não quer dizer produção de valor. Esta precisão é importante: um processo de avaliação não cria a utilidade ou a qualidade. O âmbito de avaliação é o âmbito do valor conveniado (BARBIER, citado por ENRICONE, 2000, p.33).

Esse processo nos leva a duas visões que LUCKESI, (2001), descreve como articuladas e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Aceitamos também o que ele qualifica como o diagnóstico: é a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando, que a situação diagnosticada seja positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão.

Nesta escola centrada no juízo de valor, a qualificação dos alunos é a prioridade. Dessa forma, a avaliação segundo DEMO (1995b), citando ALMEA, estabelece duas dimensões para a avaliação, sendo uma política e outra formal. A primeira refere-se a instrumentos e métodos; a segunda, a finalidade e conteúdos. Uma não é inferior à outra, simplesmente cada uma tem perspectiva própria.

Dessa forma, a avaliação tem relação direta com a sociedade, uma vez que a mesma assume o papel de diferenciador social, assim:

A avaliação não é e nem pode ser um apêndice do ensino e nem da aprendizagem.

Na medida em que o sujeito aprende, simultaneamente avalia, discrimina, valora, critica, opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, opta...Entre o que considera que tem valor em si e aquilo de que carece (ALVEREZ MENDES, citado por ENRICONE, 2000, p.36).

Neste entendimento a avaliação não teria fim nela mesma, mas seria uma nova possibilidade de indicar caminhos mais adequado e mais satisfatório para uma ação que está em curso. O ato de avaliar inspira a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado (LUCKESI, citado por ENRICONE, 2000).

A perspectiva da avaliação apresentada reflete a ineficácia da avaliação, se visualizada e descontextualizada de todas as relações vivenciadas na escola, assim:

A avaliação não se dá e dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2001, p.25).

O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconsciente – como se ela estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma da atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem da compreensão da prática social (LUCKESI, 2001, p.23).

A proposta de educação organizada em ciclos de formação humana pressupõe uma nova organização no interior da escola, a avaliação então, torna-se um processo permanente, iniciado na ação de planejar o ensino, e dimensionada na totalidade do processo educativo, daí a primeira categoria proposta para análise: relação entre ensino e avaliação como processos coerentes. Desde uma perspectiva cognitiva propomos atividades que mudem o lugar da avaliação como reprodução de conhecimentos pelo da avaliação como produção (LITWIN, citado por ENRICONE, 2000).

Esta mudança proposta no paradigma avaliativo pressupõe algumas reflexões complexas definidas por ENRICONE, 2000, como a relação entre ensinar e aprender, aprender e avaliar, e ensinar e avaliar.

Essa escola, dividida em escola para ricos (formação de pensadores), outra para aprender a fazer (formação de trabalhadores), que ainda se subdivide em escola regular e ensino especial, cuja avaliação serve apenas para rotulação e demonstração dos mais fracos. Assim:

O monopólio do saber escolástico, exercendo-se como uma massa opressora, mantém o povo não só ignorante, mas conformado com sua ignorância.
Eles sabem que não sabem, assim como sabem que são pobres e nada podem fazer (RIBEIRO, citado por ESTEBAN 2001, p.17).

Nesse contexto, o saber escolar teve que ser “universalizado”, no entanto tornou-se uma concessão às minorias, que é maioria, em um país com uma distribuição dos bens produzidos socialmente é tão desigual. Essa universalização caminhou para a padronização dos educandos, com a força da proposta científica pautada na ciência positivista. Os professores e educandos foram e estão sendo classificados em aptos e não aptos.

Neste contexto, o educando com deficiência não apresenta em tese nenhuma possibilidade de apresentar o mesmo desempenho que os outros alunos. Assim, a proposta de construção de uma escola inclusiva, deve prever uma grande reformulação em seu interior, a avaliação, o tempo escolar, a flexibilização curricular devem ser reorganizados.

3.2- EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA AVALIATIVA

A educação física, ao longo de sua história, é considerada como área marginal ou auxiliar de outras disciplinas, e normalmente avalia pela frequência e participação. Este critério é muito superficial, pois o aluno tem o direito a 25% de faltas e quando está presente não significa que há participação.

A falta de um critério avaliativo nas escolas e em específico na educação física, é um dos grandes dificultadores, uma vez que o mesmo facilitaria o entendimento do cumprimento ou não dos objetivos previstos. O binômio avaliação/objetivos como também conteúdos/métodos facilita apontar algumas relações dialéticas necessárias para reflexão. Uma vez que o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados (MEDEIROS,1998).

Essas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa proposta de metodologia, ao longo da história da educação física, fez com que a mesma fosse visualizada como subárea do conhecimento. FARIA JÚNIOR (1989), diz que:

Estudos sobre avaliação em educação física estão direcionados por um único referencial, a saber, o paradigma docimológico clássico, onde as preocupações principais têm recaído nos métodos e técnicas usados, criando-se testes, materiais, e sistemas, estabelecendo-se critérios com fins classificatórios e seletivos. Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso se consolida, através dos instrumentos e medidas a legitimação do fracasso, discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora (citado por COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.98).

Esse processo nos remete a refletir que a avaliação, bem como qualquer outra ação pedagógica, demanda de um projeto pedagógico, ou seja, para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino–aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinado também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialéticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse contexto, cremos que MEDEIROS (1998) faz colocações apropriadas, de que as avaliações em educação física e na escola poderiam se dar da seguinte forma:

Em aula, procurar detectar falhas coletivas ou individuais e criar meios para saná-las. Revisar o conteúdo sempre que a turma se mostrar com dificuldades.

Explicar os objetivos e avaliar a percepção da turma em relação ao programa. Neste caso, o educador estaria avaliando a si próprio e a abrangência do seu programa. Realizar avaliações formais para verificar se a metodologia adotada favoreceu a aprendizagem. É preciso ter em mente que só há aprendizagem se houver ensino (MEDEIROS, 1998, p.103).

A avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da ‘presença’ em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, ‘destrezas motoras’, ‘qualidades físicas’, ou, simplesmente, não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992,).

A avaliação em educação física tem um viés olímpico que, se estruturou no interior da escola desde sua implantação, impedindo a possibilidade da mesma ser desfrutada por todos no cotidiano escolar. Isso pode ser verificado nas vezes em que o professor, durante uma aula, dá atenção aos considerados ‘mais capazes’ em detrimento dos demais, ou quando atribui aos alunos a responsabilidade de dividir grupos, equipes, cabendo isso aos identificados como ‘líderes’ em função de suas competências e habilidades para a atividade. Verificam-se, ainda, posturas, gestos, e manifestações verbais onde o professor, valendo-se

de sua 'autoridade' implícita ou explícita, classifica os alunos entre os 'mais' e 'menos' capazes para a realização das atividades (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A proposta da iniciação esportiva, em que, somente os mais aptos poderiam praticar educação física, assim, as crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente 'motores' e fisiológicos: capacidade cardiovascular-respiratório, pois o que se busca, enfaticamente, são os 'talentos esportivos', aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações 'representando' a turma ou a escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esse modelo de avaliação descrito demonstra um ensino tendo como base um ensino reprodutivista, MEDEIROS (1998), alerta para o caráter de manutenção do 'status quo' que a avaliação assume na educação física escolar. Assim:

- 1) O foco do ensino tem sido o sistema esportivo, determinando-se a partir daí os objetivos voltados predominantemente para promover o treinamento do esporte, transformando-o em trabalho com vistas ao alto rendimento.
- 2) As fontes de informação para a seleção de conteúdos têm sido as técnicas e habilidades esportivas e o conhecimento dos mecanismos psicofisiológicos do treinamento, do rendimento.
- 3) As normas e sanções advêm da performance e das vitórias esportivas das competições e classificações por desempenho.
- 4) O professor é o controlador, treinador técnico e a idéia que se tem do aluno é a de um atleta em potencial, objeto de treinamento.
- 5) Entendem-se aí as metodologias como modelos referenciados em desempenhos ideais, predominando os procedimentos diretivos, ou seja, iniciativas centradas no professor.
- 6) O principal critério de avaliação é o modelo de desempenho predeterminado, sucesso em competições. A ênfase recai na avaliação somativa, ou seja, na avaliação entendida como soma de partes, soma de avaliações parciais (citado por COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.102).

Com este modelo de ensino a educação física no interior da escola, perde a condição de área do conhecimento, servido apenas para causar alta ansiedade nos alunos, quando levados a situações de sobrepular, de competir, de comparar, de selecionar, de classificar constantemente durante as aulas. Para verificar isso, basta que se observe como o professor comanda as atividades e as regras e normas constitutivas das aulas que são privilegiadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A relação estreita entre exclusão e avaliação no interior da escola, não garante o acesso e permanência do educando com deficiência na escola, em que pese, a falta de possibilidade de outras propostas avaliativas no interior da escola. A não ser o modelo de auditoria pedagógica.

Na educação física, esta relação é ainda mais estreita, uma vez que, se não há planejamento, como ensinar, neste sentido os professores, correm risco de atuar com o que é secundário e periférico, tornando-o elemento primordial do debate sobre educação física escolar.

Assim a avaliação que tem caráter eminentemente técnico na educação física, acaba se tornando uma forte aliada na formação de atletas, uma vez que as notas a serem dadas, depende do grau de destreza do educando e, aqueles que não tem condições de repetir tal gesto são excluídos das aulas de educação física, e como consequência da escola.

Notadamente a trajetória histórica da educação física denota, uma grande dificuldade com o processo avaliativo. Uma vez que, esta foi utilizada na produção de corpos saudáveis e que respeitassem a ordem estabelecida socialmente, a atuação desta área do conhecimento, com qualquer educando que fuja tal padrão se fragiliza, assim, qualquer trabalho que estude a relação entre educação física e inclusão deve necessariamente discutir como esta área do conhecimento avalia, em especial, o educando com deficiência.

METODOLOGIA

A referida pesquisa é qualitativa, pois se caracteriza como observação participante, ou seja, estratégia que combina simultaneamente a análise documental, que neste trabalho foi utilizado como fonte de pesquisa, o censo escolar, a proposta curricular e de avaliação proposta para os ciclos de formação e desenvolvimento humano e a cartilha (que foi distribuída à comunidade para conhecimento de tal proposta, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta, que consistiu na análise do censo escolar, para conhecer as escolas que possuíam número maior de educandos com deficiência, e a introspecção (DENZIM in LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Para compreensão e posterior análise dos dados optou-se por análise do conteúdo/análise de discurso, de BARDIN (1977). Conceitualmente análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

Foi desenvolvida enquanto técnica de coleta de dados, um roteiro de entrevista, a fim de conhecer, descrever e avaliar como a educação física vem participando do processo de inclusão, na rede municipal de Goiânia, no ensino fundamental (ciclos II, que atua com jovens de 09 a 11 anos). Processo este, que se iniciou em 2002, em que foi aplicado um teste piloto, que responderam a um questionário, o coordenador, pedagógico e o professor de educação de educação física.

O princípio básico da análise de conteúdo é a inferência. Nesta perspectiva as respostas foram agrupadas em subcategorias para posterior análise.

Para analisar os dados obtidos nas entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo e análise de discurso agrupando as respostas em categorias, e foi elaborado um roteiro de entrevistas (em anexo), tomamos como base o proposto por BARDIN (1977), seguindo as seguintes fases:

- 1) Coleta de dados, (transcrição das entrevistas, em anexo);
- 2) Pré-análise, (compartimentação das categorias);
- 3) Estabelecimento em pré-categorias, que são: conceito de inclusão, discussão sobre ciclos, organização estrutural dos ciclos, conceito de deficientes, conceitos de avaliação e leis;
- 4) Análise final.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista

- 1) Estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente na escola?
- 2) A partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?
- 3) Como a área da educação física no cotidiano escolar também da nova organização do tempo pedagógico do professor contribui para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim por que? Se não por que?
- 4) Como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?
- 5) Como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?
- 6) Como você percebe o processo de inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

7) As mudanças administrativas⁴ trouxeram alguma mudança na área da educação física?

8) As mudanças políticas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Foi realizado um projeto piloto inicialmente, em que, foram entrevistados professores de educação física, coordenadores pedagógicos e diretores.

Neste projeto piloto, foi realizado uma entrevista semi-estrutura, contando de 07 questões para professores de educação física, 03 questões ao coordenador pedagógico e 04 questões ao diretor.

O critério de escolha das escolas se deu pelo número de deficientes que as mesmas possuíam segundo o censo escolar do ano de 2002. O critério de escolha dos professores no interior da escola foi o professor que atuasse com o maior número de educandos com deficiência.

A entrevista foi realizada depois de visita prévia à escola e agendamento da entrevista, com os coordenadores e professores e direção da escola.

O roteiro da entrevista foi entregue aos entrevistados e recolhidos posteriormente.

Aprofundando a fase três temas:

3) ESTABELECIMENTO EM PRÉ-CATEGORIAS:

3.1) Categoria de Conceito de Inclusão; que por sua vez foram agrupadas em sub-categorias a seguir: a primeira que advoga que para haver a inclusão tudo está ótimo na escola, a segunda, defende que para haver inclusão nos ciclos tem que ocorrer mudanças na estrutura física das escolas, a terceira coloca uma grande dificuldade de compreensão por parte dos professores do que venha ser ciclos (defendendo a qualificação docente como única saída), a última categoria que acha bastante complicado a inclusão, pois, o trabalho se torna individualizado.

3.2) Categoria de Discussão sobre os Ciclos, em que as respostas às perguntas de

⁴ Como já mencionado a proposta de educação organizada em ciclos, promoveu uma série de mudanças no aspecto administrativo no que diz respeito à carga horária de professores, tempo de aula e formação continuada desses.

número 2 e 7 foram agrupadas nesta categoria, em que as mesmas foram divididas em subcategorias; a primeira que afirma que a estrutura dos ciclos permite uma maior possibilidade de incluir esse aluno na escola. A segunda advoga que a carga horária tornou-se um grande fator que possibilitou a inclusão deste aluno, e por fim, a que advoga uma mudança metodológica na escola em função deste aluno, e que o maior tempo pedagógico, incluiu um maior planejamento e uma mudança curricular e na relação professor aluno.

3.3) Categoria de Organização Estrutural dos Ciclos e que as respostas de números 03 e 08 foram agrupadas nesta categoria e que não houve subdivisão, pois, todos os professores foram unânimes em afirmar que o novo tempo pedagógico permitiu uma maior inclusão deste aluno. Embora ressaltassem, de forma diferenciada esta questão, em que a primeira que realça a melhoria do material didático, a segunda que não respondeu, e a última que relaciona o fim do departamento de educação física com o enfraquecimento da área no interior da escola.

3.4) Categoria do Conceito de Deficiente, foram divididos em subcategorias; a primeira que advoga que tudo está ótimo da forma que se encontra, a segunda que afirma que o grande dificultador da inclusão é o pré-conceito do professor e a outra que afirma que os problemas são equivalentes aos professores de sala.

3.5) Categoria do Conceito de Avaliação, categoria única, porque os entrevistados observaram certa dificuldade em avaliar o educando com deficiência nas aulas.

3.6) Categoria das Leis (Constituição Federal, 9.394/96), que foi dividida nas seguintes subcategorias; história de vida, em que o professor garante que a lei em nada mudou suas aulas, apenas a prática cotidiana e que realiza mudanças; a segunda afirma ser válida a inclusão, mas para que a mesma ocorra deve haver modificações da estrutura física das escolas; outra que afirma não ter informações à respeito; e por fim, outra, que defende o direito adquirido.

Depois das categorias estabelecidas, iremos ao um breve comentário da conjuntura instaurada e as respostas que obtivemos, afim de esclarecer nossa ótica de análise.

As unidades escolares que compõem a rede municipal de ensino foram devidamente divididas em cinco regiões, em cada região dessas, existe uma Unidade Regional de ensino, que tem como função o acompanhamento às escolas tanto no aspecto pedagógico como administrativo.

Para realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola de cada Unidade Regional (U. R) e que, de acordo com o senso escolar, tivesse o maior número de alunos com deficiência inserida total geral de educandos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se configurou com uma escola da: U.R. Central, U.R. Maria Elena Batista Bretas, U.R. Maria Thomé, U.R. Jarbas Jaime e U.R. Brasil Di Ramos Caiado.

As escolas pertencentes às Unidades Regionais Central e Maria Thomé são consideradas padrão (para o município de Goiânia), porque sua construção é recente e com quadra poliesportiva coberta.

A escola pertencente à Unidade Regional Maria Elena Batista Bretas situada relativamente próximo ao centro da cidade apresenta uma construção antiga, portanto, não apresenta quadra poliesportiva e várias barreiras arquitetônicas.

As escolas pertencentes às Unidades Regionais Jarbas Jaime e Brasil Di Ramos Caiado apresentam construção antiga, são distante do centro da cidade, possuem quadra poliesportiva descoberta e contém também várias barreiras arquitetônicas.

A localidade de realização desta pesquisa foi à cidade de Goiânia, que tem a educação organizada e estruturada por ciclos de formação e Desenvolvimento Humano, por isso, a explicação do que venha ser a educação organizada desta forma.

Na fase quatro temos:

RESULTADOS - ANÁLISE DE DISCURSO

Abaixo serão discutidas e comentadas as respostas dos entrevistados, conforme metodologia proposta.

Com relação aos ciclos de formação e desenvolvimento humano, não ficou claro para os entrevistados o conceito de inclusão, embora seja o carro chefe da atual gestão e ser discutido amplamente nos diversos cursos de formação, notadamente, os sujeitos desta pesquisa não compreendem por que os deficientes “estão” na rede regular de ensino.

A argumentação utilizada, pelos os entrevistados, um defende que tudo está ótimo da forma que encontra. Assim, as diversas mudanças propostas que são preconizadas na educação estruturada em ciclos, não se efetivaram, pois, sendo uma proposta que visa a educação para todos, ela deve estar em constantes transformações, seja, no aspecto do conteúdo do planejamento das aulas e na possibilidade de uma nova ação avaliativa, que contemple o aluno enquanto sujeito histórico construtor e sujeito dessa história, desta forma, a inclusão não se faz de forma mecânica, por decreto e nem por comoção dos envolvidos no processo.

A proposta educacional estruturada em ciclos, ainda segundo os professores subsidiou uma proposta de mudanças curriculares, em que o tempo novo de aula propiciou um melhor planejamento.

Diante do proposto, as condições materiais são fundamentais, mas não são as que realizarão a inclusão do deficiente na escola regular.

Tendo como base o cognitivismo e a compaixão religiosa os professores argumentam a dificuldade de lidar com a pessoa com deficiência, dessa forma a rede regular seria mais um local para cuidar deste sujeito.

Nesta direção, aparece entre os entrevistados à dificuldade de estabelecer quem é a pessoa com deficiência. Podemos afirmar, que existem dois grandes conceitos de deficiência. Um afirma que falta algo, ou seja, um sujeito com déficit e a outra defende a proposição que a deficiência é uma produção histórica-cultural, portanto, uma criação sócio-histórica que é criada, gerenciada pelo próprio homem.

Tendo como base esses conceitos, notadamente, nenhum deles é a base de discussão dos entrevistados em que os mesmos estabelecem uma categoria que parte do senso comum que atribui a este sujeito uma total incapacidade em adaptação às relações sociais.

Com essa questão, reaparece a velha, mais não superada, discussão sobre quem é o deficiente.

A literatura especializada nos aponta dois grandes conceitos: o primeiro tem base nas ciências biológicas que a sustenta e defende a tese de que a falta de algo no indivíduo, justificando assim, duas propostas educacionais para este grupo, a médico-pedagógico e a psico-pedagógica, que defendem que a educação destes em uma outra escola, denominando assim esta prática pedagógica de ensino especial.

A segunda defende a tese de que a falta de algo não coloca o sujeito na condição de deficiente e que o indivíduo necessita é de “recursos culturais” para que sua condição biológica não seja “piorada”, assim, deficiência é sócio-cultural e não uma consequência pura e simplesmente biológica.

Neste sentido, OMOTE citado por GLAT (1998), faz as seguintes afirmações pertinentes:

O nome ‘deficiente’ se refere a um status adquirido por essas pessoas... . Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém deficiente apenas qualidades que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios com deficientes (pág.28).

Este conceito provocou isolamento e segregação dos deficientes nos diferentes segmentos sociais, causando assim representações preconceituosas e estereotipadas. Por outro lado, a relação social deste indivíduo, ficou restrita a seus familiares e profissionais que trabalham com ele, assim, como esses indivíduos não correspondem às expectativas sociais padronizadas, portanto na escola não poderia ser diferente, porque como não sabemos lidar com eles, não sabemos o que esperar deles, ocorrerá o afastamento fisicamente, se possível ou moralmente, se sua presença for inevitável, (GLAT, 1998).

Este contexto aponta para uma dificuldade porque este grupo e outros nos incomodam, é porque experimentamos sentimentos de ambivalência em relação a eles. Neste sentido GIBBON citado por GLAT, 1998, chega argumentar que:

(...) Razão principal que porque pessoas não-estigmatizadas e evitam os que são estigmatizados não é devido a um forte desagrado, mas sim porque eles ficam confusos em relação aos negativos quanto positivos em relação aos que são estigmatizados (pág.30).

Isso denota, que tal questão não é apenas conceitual, mas de ação concreta e objetiva diante deste sujeito no cotidiano escolar.

A falta de uma clareza do que venha ser inclusão, nos encaminhou na questão de número quatro, para o entendimento de quem é ou será esse sujeito ‘incluso’ ou a ser ‘incluso’ e no caso específico deste trabalho, o deficiente.

Neste sentido, questionamos, quem é o homem normal?

GOFFMAN, (1988 p.16) nos elucidada:

A noção de “ser humano normal” pode ter origem na abordagem médica da humanidade, ou nas tendências das organizações burocráticas em grande escala, como a Nação-Estado, de tratar todos os seus membros como iguais em alguns aspectos, quaisquer que sejam suas origens, ela parece fornecer sustentação básica por meio da qual os leigos usualmente se concebem.

Como neste sentido, o senso comum não diferencia o doente mental do deficiente mental, e na maioria das vezes esse mesmo senso comum somente define como deficiência somente aqueles que apresentam algum tipo de infortúnio físico.

A primeira subcategoria de análise argumenta que tudo esta tudo bom da forma que se encontra, esta proposição não vislumbra nenhuma possibilidade de diferenciação, entre um cego e um vidente, ou mesmo entre um cego e um educando com visão sub-normal, todos são iguais para a educação física.

A segunda argumenta que o grande dificultador da inclusão é o pré-conceito, existente no professor. Esta questão é primordial, no entanto, o professor é fruto de uma sociedade dividida em classes e, portanto, pré-conceituosas, está visão nos remete a uma proposição, em que o professor em seu ofício é desprovido de todo e qualquer pré-conceito, porque isso seria para os ignorantes e não para os sábios mestres.

Eu acho, a mesma opinião dos professores de sala, os professores regentes têm a maioria das dificuldades que os professores têm pudessem ser solucionadas seria mais fácil o trabalho entendeu, se fosse só a questão, a partir de hoje inclusão é obrigatória, e gente vai aceitar alunos, a gente vai contar com profissionais qualificados para nos dar suporte, contar com cursos de especialização na área de formação porque eles falam que tem mais isso ai fica tão distante você vai lá, mas fica muito superficial, vocês vão contar com equipes de apoio contar com uma escola toda pronta para esse aluno portador de necessidades especiais para esse aluno se sentir integrado nesta escola, com rampas com

adaptações, com outras crianças porque o que acontece é que temos uma na quinta série, outra na terceira , outra na segunda ai esta criança se sente isolada.

Eu acho, a mesma opinião dos professores de sala, os professores regentes têm a maioria das dificuldades que os professores têm pudessem ser solucionadas seria mais fácil o trabalho entendeu, se fosse só a questão, a partir de hoje inclusão é obrigatória, e gente vai aceitar alunos, a gente vai contar com profissionais qualificados para nos dar suporte, contar com cursos de especialização na área de formação porque eles falam que tem mais isso ai fica tão distante você vai lá, mas fica muito superficial, vocês vão contar com equipes de apoio contar com uma escola toda pronta para esse aluno portador de necessidades especiais para esse aluno se sentir integrado nesta escola, com rampas com adaptações, com outras crianças porque o que acontece é que temos uma na quinta série, outra na terceira , outra na segunda ai esta criança se sente isolada.

E por fim, a compreensão de que as dificuldades em lidar com os deficientes é a mesma dos professores “regentes”, é desconsiderar as educação física enquanto área do saber e mais as especificidades de cada área do conhecimento no contexto como a educação física possui as mesmas dificuldades dos outras áreas do conhecimento?

As entrevistas e evidenciam as dificuldades de compreensão do que venha ser inclusão, não no campo conceitual, mas sim na ação concreta e objetiva do cotidiano escolar.

Este princípio pode ser entendido em parte no processo histórico vivenciado por esta classe ao longo do tempo. Assim, a sociedade que se estrutura após a primeira organização do capital, apresenta uma estrutura para normais e é neste contexto que é preciso ter em mente que eles só constituem como categoria social constituída no desvio.

Como encontrado em uma das entrevistas com os professores, a seguir:

Se for especificar cada problema que tem nesta escola, você não acredita que é uma escola central, então já são problema, já são de

forma diferentes, você acaba tentando individualizar com este aluno, só que com este aluno portador de deficiência física existe especificidades, você tem que conhecer o problema, você tem que saber lidar com este problema, e já existem os alunos que são problema aqui na escola, o aluno esta dentro da escola, mais ele fica um pouco de lado igual o problema da nossa aluna da quinta série se você for trabalhar não é também função da escola, porque nos sabemos a função da escola hoje em dia, mas é tentar resgatar algumas potencialidades inclusive motoras que não é o caso, você teria que tirar um tempo para trabalhar com esta aluna individualmente, é isso não é inclusão ela acaba sendo diferenciada dos outros alunos, o que a gente tenta fazer, a minha atitude com aluna foi de inclusão, quer dizer não vou diferenciar o tratamento com ela embora haja uma necessidade dentro dessa diferenciação, o principio é o de incluir esta aluna com os demais alunos, com compreensão total, ninguém faz comentários, pelo menos com essa aluna, agora já existe uma criança que não é deficiente, mas ela nasceu com deformação, inclusive no palato, é uma criança extremamente sacrificada, discriminada, embora ela não tenha problema motor, mental, mas a relação dos outros alunos com essa criança é problemática, não deixa de ser um aluno especial, é muito difícil ele é muito carente o tempo todo os alunos ficam fazendo comentários de uma crueldade você pensa da onde vem tudo isso, por que isso? Particularmente eu acho que em determinados casos eu acho que centros especializados eles contribuem melhor para interação eu acho, sou leiga no assunto mas eu acho que o centro em determinados casos a criança vai se sentir melhor ne, até uma outra criança tem o mesmo problema que eu e ela vai se sentir melhor; inclusive o termo que eles utilizam para esta criança em especifico é estragada eu acho que mágoa tanto, que eu acho equivocado colocar aqui, por que, estamos trabalhando o aluno o

conteúdo normal, pode ser que também apareça com outras crianças, fico imaginando como problematizar isto, porque, o que para mim é um tem um conteúdo, mas para aquela criança é uma ferida onde estão jogando, sal, pimenta, vinagre, na formação dela vai fazer um estrago, talvez não? Não sei o que vai dar, mas para mim o centro especializado atenderia melhor, até por questão de formação, porque até psicologicamente né vai ficar preparado para receber este tipo de criança, o que aconteceu comigo despreparo, ficou tudo fora do lugar, professor fora do lugar, aluno fora do lugar,

GLAT (1998), compreende que o caso do deficiente é ainda mais grave, uma vez que por ser facilmente detectada é impossível de disfarçar e é permanente. Pois, de alguma forma as outras categorias podem tentar se conformar com os padrões sociais, mas os deficientes são a negação crônica do padrão da normalidade humana.

Neste princípio, normas e valores sociais, mesmo de forma inconsciente, criam representações ou significados que guiam não só a nossa maneira de agir no mundo, mas também a maneira como percebemos e agimos em relação aos outros homens (GLAT, 1998).

Essa visão como não poderia deixar de ser chega a permanecer no interior da escola. Assim, a educação física que no decorrer de sua história, lidou e constituiu corpos saudáveis, ainda, possui em seu interior a proposta de iniciação esportiva, aplicada à eugenia, assim, é estranho conceber uma escola e aulas de educação física que não estabeleça um padrão, como idade, altura e sexo. Agora, como ensinar futebol, basquete a esses alunos?

A medicina que historicamente, tinha resposta a todos os problemas da sociedade, assumiu a educação destes, que na atualidade a escola perde a referência das ciências biológicas e se aproxima das ciências sociais, que defende a respeito à diversidade humana e que a educação física se sente impossibilitada na atuação com esse educando, pois, qualquer incapacidade torna-se deficiente, qualquer limitação é deficiência. Assim, a educação física cria mais uma categoria de estudante aquele que passou a ser chamado de

aluno incluso, além disso, categorizando, por exemplo: é pior ser surdo do que cego, ou crianças abusadas sexualmente é pior que deficiente mental.

Neste princípio, discute-se o tamanho do desvio do sujeito, a etiologia, mas não as possibilidades de aprendizagem dos educandos deficientes.

Neste contexto, a criação de lei não garantiu necessariamente a entrada, a permanência e o sucesso do educando no interior da escola.

Notadamente nas entrevistas com os professores, os mesmos desconhecem por completo o texto da lei, uma vez que, um dos entrevistados garante ser a inclusão um decreto do MEC. Assim, em grande maioria afirmam também que a permanência do deficiente na escola é obrigatória, quando a lei afirma preferencialmente e não obrigatoriamente, demonstrando que o conhecimento sobre inclusão não só se dá nas fontes primárias de informação, ocorrendo sempre em fontes terciárias e na maior parte do tempo em “boatos” (no ouvi dizer que).

Bom, assim, eu estou na rede não sei a quanto tempo a quanto tempo atrás tinha as escolas especiais, que cuidavam, e era opcional se uma mãe quisesse colocar o filho na rede regular não era proibido, fora isso, escola especial, aí na nova LDB, não sei se uma portaria do MEC, não sei ao certo, que as escolas são obrigadas à aceitar o deficiente, eu vejo que isto veio mais por esta imposição, por força de lei do que por interesse dos profissionais da escola, então, eu vejo assim, depois dessa lei a escola se viu obrigada e aí resolveu que tinha que aceitar os alunos, assim, eu acho que tem muito pré-conceito aos alunos deficientes por parte dos professores os profissionais da escola e mesmo por parte dos pais e dos alunos deficientes. Por parte dos pais eles tem medo da criança não ser bem recebida, não ser bem cuidada, que escola especial tinha toda aquela coisa do cuidado, parece que não era para a criança aprender parece que era só para ter o cuidado com o deficiente, na escola regular não tem como ele ter este tratamento diferenciado, e ela acaba tendo que se adequar a aquele ambiente novo, por parte da comunidade escolar, do corpo docente das pessoas que trabalham na

escola, eu vejo assim com muita resistência, de achar que você não vai conseguir trabalhar, com crianças com deficiência, talvez a criança não vai aprender nada, já vi professores de outra escola dizendo: porque que eu vou ensinar se ele não vai aprender, ele não aprender nada, eu não sei nada, como que eu vou ensinar para ele, não tenho nenhuma experiência nisso, então ele vai ficar lá na sala, vai ficar lá e eu não sei o que vou fazer com ele, bem eu tenho esta visão da escola apesar que já tem um tempo também que os alunos deficientes estão na escola, né, então eu vejo mais o pré-conceito da e na escola por parte da comunidade escolar e professores de estar atuando com estas crianças,

Se a lei 9.394/96 representa ou não um avanço, não é a temática deste trabalho, por outro lado, a aplicabilidade desta no interior da escola, talvez, assim, como a lei não é conhecida por parte dos professores, os mesmos também desconhecem seus deveres.

Além desse desconhecimento, existe uma grande dependência dos PCN's, mas um total desconhecimento das diretrizes curriculares para o ensino especial, em que nenhum professor entrevistado fez referência a este documento, enfim, como não é hábito dos professores de educação física ou da comunidade em geral ler ou estudar leis, os professores desconhecem por completo a lei de diretrizes e bases da educação nacional e seus desdobramentos.

Com base nas entrevistas realizadas, evidenciamos que o processo de inclusão do educando com deficiência, tornou-se um grande boato; o que gerou, causou nos professores uma grande ansiedade.

Por outro lado o educando com deficiência evade da escola com muita facilidade, dificultando o aprendizado por parte do professor e do próprio aluno no cotidiano escolar e os que não evadem tem frequência muito baixa, fator que também dificulta o planejamento, avaliação e estruturação da escola para lidar com este educando.

Outra grande dificuldade vislumbrada é a falta de compreensão da diferenciação entre diagnóstico e prognóstico, novamente as ciências biológicas acabam tornando as outras áreas de conhecimento como auxiliares. Neste contexto, a educação física, se torna

como uma grande área para – médica, passando a maior parte do tempo à procura da “cura” do que envolvida no processo educacional do educando com deficiência.

As entrevistas com professores de educação física no encaminham para que, embora, a proposta de ciclo aponte na direção de uma mudança, esta área do conhecimento, ainda não chega na escola com o conteúdo pronto e acabado nele mesmo, neste sentido, os alunos diferenciados, e aqui neste caso os deficientes é muito difícil sua sobrevivência nas aulas de educação, pois, além de as aulas serem descontextualizadas de sua realidade sociocultural, ainda a pessoa com deficiência recebe uma super proteção do tipo: ele tem medo de cair, as pernas dele doem, ele não da conta.

Como ilustrado:

Olha, eu acho meio complicado, você tem que ter um trabalho especial né, com esse tipo de aluno eu já trabalhei na área do ensino especial, e eu trabalhava com 05 alunos, é muito mais simples do que você pegar uma turma todas acompanham as aulas e tem um que deixa a desejar só que eu percebi que foi um grande avanço que aconteceu com “R” um avanço que nem eu esperava no primeiro bimestre eu coloquei na minha ficha de avaliação que ele não sabia nada, ele tinha medo até de aproximar de mim ai depois no segundo já foi o contrario ele participava de todas as minhas aulas, eu perceber que ele é com o tempo que ele adquiri confiança na gente no momento que ele adquiriu confiança, a partir do momento que ele adquiriu confiança eles “deslancham” e via embora eu percebi o seguinte que eu posso dar uma aula de futebol que ele vai participar, eu fiquei com medo dele cair, aquela coisa que a gente fica insegura eu percebi que o menino ficou normal, eu percebi que ele ficou mais alegre depois que ele começou a participar das atividades ele ficou mais confiante eu percebi assim que em minhas aulas eu posso dar qualquer tema que ele acompanha ontem você pode ir la na sala eu fiz um trabalho muito bonito com eles e ele fez, o que mais você quer saber eu só tenho ele.

A relação entre ciclos de formação e desenvolvimento humano e a inclusão do deficiente na rede regular, nos remete ao conceito de inclusão deste trabalho, em que, acreditamos ser a inclusão:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa (MANTOAN, 1997, p.145b).

Este conceito estabelece que a entrada de um aluno diferenciado na escola seja ele negro, homossexual, deficiente, a escola tem algumas adequações para realizar uma vez que, inclusão não se faz por decreto, nem de forma mecânica, assim se nada é mudado, nem que seja no aspecto material e método, encontramos sujeitos (deficientes), que estão no interior da escola, somente observando os que aprendem, enquanto para esses em específico fica apenas uma melhoria nas relações sociais.

Na primeira resposta, o professor afirma que tudo está ótimo da forma que se encontra, assim, a radicalidade da proposta não chegou ou não foi compreendida nesta unidade escolar.

A segunda resposta atribui somente a uma mudança da estrutura física à possibilidade de realização da inclusão.

Nesta ótica, acreditamos ser esta uma visão reducionista do que venha ser inclusão, uma vez que, para além da estruturação física este educando necessita de material e método diferenciado.

A outra categoria afirma haver uma má compreensão do que venha ser ciclo, defendendo assim, uma melhor qualificação docente. Nesta definição, a inclusão estaria resumida a uma qualificação docente. Assim sendo, como qualificar para educar um tipo específico de educando que efetivamente não está na escola?

Em outra categoria, a inclusão é compreendida como atendimento individualizado, o que efetivamente não seria inclusão, pois, se a mesma é a possibilidade de estudarem conjuntamente educandos com ou sem deficiência. O atendimento individualizado fere

inclusive o funcionamento da própria escola, pois, se o número de deficientes for grande teríamos um professor para os “normais” e outro para os “deficientes”.

Nesta perspectiva, de modificação na estrutura pedagógica da escola, os ciclos de formação e desenvolvimento humano, emergem como uma proposta que tenta realizar tal proposição.

Neste princípio, as mudanças estruturais no interior das escolas foram significativas, com relação específica a educação física, toda carga horária foi unificada e, sendo realizada somente em uma unidade escolar, propondo uma avaliação diferenciada esta proposta preconiza uma avaliação que não seja realizada em momento específico, mas em todo o ato pedagógico.

O mencionado é o oficial, mas as entrevistas nos encaminharam para outro modelo de avaliação, na relação entre ciclos e educação física.

A primeira advoga que depois da inclusão do aluno deficiente e a implantação dos ciclos, nada mudou, nem dele para com os alunos ou dos alunos para com ele.

A segunda analisa que a mudança mais significativa foi com relação à carga horária disponível para atendimento aos educandos.

A terceira, afirma que a maior mudança foi metodológica.

A análise dessas subcategorias nos remete a afirma que na primeira a radicalidade da proposta dos ciclos, não chegou ou não foi compreendida pelo professor, uma vez que nesta proposta a educação física é uma proposta curricular na estrutura da escolar. Então, com essa nova proposta mudanças eram e são fundamentais, em direção a metodologia, no que diz respeito a avaliação, em que o aluno surdo mudo não deveria ser avaliado como um aluno ouvinte, que no mínimo as individualidades da cada educando seja respeitada e é essa a proposta oficial.

A segunda subcategoria elucida que a única mudança foi com relação à carga horária, compreendemos que essa talvez seja para a área da educação física a mudança mais significativa, no entanto mesma deveria vir acompanhada de uma mudança na avaliação, no conteúdo proposto, na forma metodológica de apresentação do conteúdo, ou seja, que a atuação pedagógica da educação física atue no interior da escola, com binômios tais como: avaliação/objetivos, bem como, conteúdo/ método, que facilitam a reflexão necessária pelo educando e o professor.

Notadamente, a história da educação física, que culminou em várias abordagens da educação física pensando a escola, não são lembradas no interior das mesmas, porque a grande maioria dos professores atuam com propostas pedagógicas veiculadas no interior da educação física na década de 80 no Brasil.

Neste contexto, as duas propostas sistematizadas da educação física a da aptidão física e a crítica superadora, torna-se mais um debate acadêmico, que não chega ao interior da escola como deveria. Neste sentido, o professor realiza suas aulas de acordo com sua vivência, e essa vivência por sua vez não é sistematizada, o que é produzido em suas aulas enquanto conhecimento, restando apenas como reconhecimento destas produções as apresentações que são realizadas na escola.

A respostas á pergunta de número três foram todas agrupadas em uma só categoria denominada tempo pedagógico, que esta diretamente ligada à questão estrutural dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, mudanças estruturais essas, como tempo de formação/estudo no interior da escola, proporcionado por um número maior de professores, e ainda o planejamento semanal nesta modalidade de ensino e isto já analisado anteriormente.

Nessa nova proposta educacional que propõe uma nova ação pedagógica no interior da escola, o processo de avaliativo, torna-se um grande aliado dessa mudança, e ruptura com o modelo atual, assim:

O monopólio do saber escolástico, exercendo-se como uma massa opressora mantém o povo não só ignorante, mas confirmado com sua ignorância.

Eles sabem que não sabem, assim como sabem que são pobres e nada podem fazer (RIBEIRO citado por ESTEBAN, 2001p. 17).

Romper com essa estrutura do saber escolástico é tarefa de todas as áreas do conhecimento no interior da escola, neste sentido a educação física, na dificuldade de eleger seus conteúdos, em função da presença deste aluno (o deficiente), também encontra sérias dificuldades de realizar uma avaliação para além da padronização e dos princípios olímpicos clássicos.

Com o discutido até aqui, a avaliação fica bastante fragilizada, uma vez que, como avaliar um educando que me incomoda e não sei lidar com ele, assumindo assim um papel fundamental, tanto no aspecto político como formal.

De fato, PATTO (1999), DEMO (1995b), ESTEBAN (2001), LUCKESI (2001), defendem a tese que a avaliação é, sobretudo participação social, por compreenderem que a educação é antes de tudo, um ato político.

Embora, a proposta contida nas diretrizes curriculares para o ensino especial aponte para uma avaliação diferenciada no interior da escola, assim como, a proposta de educação organizada em ciclos de formação e desenvolvimento humano, aponte para a ruptura de uma avaliação centrada apenas no conteúdo e sim que sejam planejados tendo como ponto de partida o aluno.

A avaliação, assim, não se resume a métodos e técnicas de ensino. A adaptação à escola não é unilateral como acredita nossos entrevistados, tendo princípio o pressuposto de uma mutualidade, isto é, tanto o professor se adapta ao aluno e o aluno ao professor, por meio da reflexão das ações empreendidas no cotidiano escolar.

Nesta direção, a história da educação física, nos revela uma área do conhecimento, que esteve sempre à margem das outras áreas que permeiam a escola.

A educação física tinha apenas como fim era ensinar ordem unida, a marcha e se justificava nas competições esportivas. A avaliação, sempre se dava com base na repetição das aulas dadas pelo professor, portanto, as turmas tinham que ser homogêneas quanto a altura, sexo, idade. As aulas eram dispostas três vezes por semana, pois, o único benefício das aulas era o fisiológico, chegando a ponto da legislação vetar a participação de alunos com deficiência, das mesmas (5.692/71).

Neste interim, várias propostas foram pensadas, no entanto, desta somente uma discute a questão da avaliação para a educação física no interior da escola. Esta propõe uma avaliação diária e que o aluno seja sujeito e objeto da mesma, isto é, que ela não seja construída única e exclusivamente pelo onipotente professor e sim que seja uma ação conjunta, com o professor e o aluno (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

A dificuldade de estabelecer a avaliação para alunos com deficiência entre os entrevistados revelou-se bastante frágil, pois, notadamente houve uma homogeneização dos educandos, causando uma dificuldade maior por parte deste na realização das aulas,

atrapalhando ou impedindo a sua permanência na escola em função do estigma, pré-conceito e falta de conhecimento.

Neste sentido, LUCKESI, (2001), faz colocações pertinentes, a avaliação, que ela não é neutra, é como se ela não estivesse a serviço de modelo teórico de sociedade e educação, enfim, a avaliação ou a falta da mesma no caso da educação física, representa uma proposta maior, o de uma sociedade submissa e com uma escola seletista.

Este processo gera e gerencia uma sociedade politicamente pobre, ou seja, pessoas que vivem como massa de manobra, de objeto de dominação e manipulação e de instrumento a serviços dos outros.

Uma das formas de manifestação deste processo realizado no interior da escola é a falta de consciência dela mesma, a pobreza porque a superação desta somente ocorre com a tomada de consciência a partir de um projeto tanto no campo da individualidade como no coletivo (DEMO, 1995).

Em suma, a educação física nas escolas pesquisadas, não apresentou nenhuma mudança significativa no processo avaliativo, seja em função da presença do educando com deficiência, seja pelo processo de transição que pressupõe a proposta em ciclos.

Na questão de número seis, na primeira categoria, o professor garante que seu histórico em lidar com o educando com deficiência lhe ajuda no trato atual como esse sujeito, o deficiente.

Sob esta ótica, o passar por uma atividade pura e simplesmente não acarreta experiência. Uma vez que, no ensino especial existe um número reduzido de alunos, a proposta educacional não coincide com a proposta do ensino regular, assim sendo, o estar junto com o deficiente não pressupõe uma proposta de experiência educacional com o deficiente.

A segunda subcategoria anuncia a proposta de que só pode ocorrer inclusão em uma escola, com condição física para tal. Como já discutido, a diminuição de barreiras arquitetônicas é de fundamental importância para realização da inclusão, mas a mesma não se resume ao aspecto físico da escola, ela a inclusão é também uma proposta atitudinal em que a presença desse aluno mude ou ao menos possibilite um processo de discussão desta realidade.

A subcategoria, de número quatro, afirma que este é um direito adquirido, ou seja, é legal, neste sentido acreditamos que a inclusão não se realiza de forma mecânica porque tem ser feito, ou porque é lei, dessa forma, a inclusão do indivíduo com deficiência acabando sendo por força: ministerial, presidencial, em suma, por decreto e nunca por esclarecimento.

Nesta direção, a constituição federal não garante ensino especial ou ensino regular, o que é garantido na letra da lei é uma educação de qualidade e para todos, assim, a lei 9.394/96 e as adaptações curriculares nacionais para o ensino especial, tornam-se redundantes na garantia desses direitos a essa categoria em específico, neste sentido, poderíamos discutir não educação especial, mas sim o especial da educação.

A idéia de um ser humano normal, centrada em um modelo europeu e americano se expandiu para o resto do mundo. O Brasil não foi exceção, nesta perspectiva, mas com a reorganização do capital, esse modelo se abala e o padrão de normalidade fica bastante fragilizado.

Em outros momentos, deficientes eram aqueles que faltavam algo ou aqueles que não produziam, porém, na atualidade é que não possui a informação.

Neste sentido, todo esse processo aliado à falta de informação, do que venha ser na atualidade que está sendo chamado de inclusão.

Este termo não aparece em documentos oficiais como a Constituição Federal, lei de diretrizes e bases da educação, LDB estadual. Consta somente nas diretrizes curriculares para o ensino especial, causando grande dificuldade de entendimento o que verdadeiramente venha a ser inclusão, porque a literatura disponível fala de inclusão e a literatura oficial fala de integração.

Diante disso, o termo inclusão passa a ser interpretação, dificultando o reconhecimento do que venha ser inclusão, inclusão social, todos na escola, educação para diversidade, fato que constatamos pelos professores que foram entrevistados.

Assim, qualquer incapacidade, logo é colocada na categoria de deficiência, o que dificulta o estabelecimento de critérios do interior da escola para estabelecer quem realmente necessita de material e método diferenciado em seu interior.

Sendo assim, a inclusão do deficiente seria uma questão de método ou de formação de professores?

A proposta de uma educação inclusiva, ou seja, que possibilita ao educando com deficiência possa estudar conjuntamente com outros ditos normais, preconiza a proposta de educação em ciclos, e o que prevê o texto da LDB. Notadamente as propostas que pensam a educação física escolar, ainda não se efetivou porque a ação no cotidiano escolar, infelizmente parte do espontaneísmo, a falta de planejamento, a falta de critérios avaliativos, estes aliados as dificuldades em se matricular, impede a permanência e eventual sucesso deste educando, e o entendimento do que venha ser inclusão.

Também existe a falta de condições materiais, como rampas, banheiros adaptadas, pisos anti - derrapantes, enfim, condições que possibilitem um direito básico de qualquer cidadão o de ir e vir.

Por outro lado, como esses educandos a maior parte da história conviveu com aqueles que GOFFMAN (1988), chama de “informados”, ou seja, são os profissionais especialistas que atuam com eles. A falta deste profissional no interior da escola dificulta (segundo os entrevistados) a permanência deste educando na rede regular de ensino e como não existe um método avaliativo que possa dizer com precisão se um deficiente esta funcionando no máximo do seu potencial, os professores alegam não saber o que fazer com este educando.

Pode-se afirmar que a dificuldade no processo de inclusão é mútuo, pois, GOFFMAN (1988), afirma que pessoas estigmatizadas se sentem inseguras sobre a maneira como os normais as identificarão e receberão, diante disso, alunos e professores ficam inseguros na presença um do outro.

Assim, a integração, a inclusão, tem por base relações humanas, portanto, não pode ser programada, é um processo espontâneo, não podendo, tanto o professor ou ao aluno a promessa que tudo vai dar certo. De um lado o educando com deficiência não podendo afirmar que vai se comportar como seus colegas normais, e do outro o professor não pode garantir que o mesmo será aceito pelo grupo e que terá muitos amigos no interior da escola (GLAT, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história percorrida pela educação física ao longo das últimas décadas, no Brasil, em que pese seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de esporte adaptados desde os anos setenta apresenta, ainda, problemas das mais diferentes ordens e formas, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento ao ensino e pesquisa voltados para as pessoas com deficiências.

Tal afirmação se dá em função das grandes dúvidas ainda apresentada pelos professores de educação física, com relação às possibilidades dessas pessoas praticarem algum tipo de atividade esportiva, recreativa, lazer e educacional.

Os ideários perversos da aptidão física e da máxima *mens sana in corpore sano*, combatidos longamente por diferentes autores brasileiros, há algum tempo cederam lugar para uma outra concepção de homem, corpo e movimento. Abrangendo assim, a diversidade, as diferenças e as desigualdades humanas.

A função social da escola na atualidade tem sido muito contestada, principalmente com a reorganização do capital, em que, as diversas estruturas organizadas da sociedade tendem a se reorganizar.

A sociedade atual, que ELIAS (1994), chama de sociedade de indivíduos, em que, a coletividade é sobreposta pelo “eu”. Ainda, neste momento a atual sociedade, perde valores e a ética, passando a persistir a ética do capital. O sujeito passou a não mais ser humano, mas sim, um grande recurso, em que se pese as redes sociais existentes são para promoção e melhoria de um recurso, nunca na melhoria das condições humanas existentes, seja: na escola, no trabalho, dentre outros.

Sendo a escola, um aparelho ideológico do Estado, em seu interior a mesma acaba por reproduzir todas as relações vividas fora. Nesta direção, a escola, reproduz todas as relações de discriminação racial, de cor, de sexo, idade, em que alguns cidadãos foram impedidos de estarem no interior da escola, dentre eles podemos mencionar os deficientes.

A forte discrepância existente na atualidade entre os direitos políticos entre o acesso formal aos mesmos e o acesso real aos direitos sociais, faz com que a relação entre inclusão X exclusão seja marcante nesta sociedade.

Uma sociedade que gera e administra uma legião de excluídos, discutir, inclusão poder torna-se tarefa bastante embaraçosa.

Historicamente, a educação deste grupo, os deficientes, se deu pela ótica da medicina ou da religião, neste sentido a permanência ou não em qualquer modalidade de ensino (comum ou especial), se dava em função de um laudo.

Na atualidade não é diferente em que se pode ver nos anexos, onde um dos entrevistados afirma que para haver inclusão a escola deve ter em seu quadro funcional terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo dentre outros.

Neste sentido, discutir inclusão, que para o efeito deste trabalho já foi enunciado, a presença deste aluno pressupõe uma mudança radical no interior da escola, seja na avaliação, no currículo no interior da escola e da educação física, enfim de todas as áreas do conhecimento que compõem a escola.

Nesta direção, ARROYO, 1999, faz colocações pertinentes a esse respeito, em que, uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar, assim, esse tempo é uma forma diferenciada de percepção do humano em seu tempo, espaço e desenvolvimento.

ARROYO, 1999, reflete que, se partirmos da compreensão de que não basta apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e “treinar” os professores para executá-los. Uma proposta, como o próprio termo já denota, propõe e abre espaço para as proposições. Nesse sentido, mais do que apontar um caminho, este documento, o currículo, procura inovar. Procura abrir o debate sobre “os conteúdos, os valores, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo, de ser humano que professores e educadores em geral cultivam e são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa”.

Nesta perspectiva LEONTIEV (1978), faz afirmações de que ao nascer a criança se apropria da cultura. Neste sentido, as crianças se valem de estruturas organizadas já estabelecidas historicamente. Assim, para que a criança se torne deficiente ou não são necessárias redes sociais que a possibilitem, que sejam atendidas. Esta rede social inclui escolas, hospitais com todos profissionais, entre outras.

Embora, a história apresente no início do século duas correntes pensando a educação dos deficientes: a médica-pedagógica e a psicopedagogia e estas pareciam superadas ainda encontramos a médica dominando a pedagógica.

Acreditamos qual processo ocorre em função da medicina e a psicologia terem sistematizações e pesquisas há mais tempo que a pedagógica e a educação física na compreensão da educação deste.

Com relação à educação destes, em 1961 a lei 4.024 estabelece, o que MAZZOTTA (2001), chama de paralelismo entre rede regular e a especial de ensino. Este paralelismo, não ficou ai, ele está presente na Constituição Federal, na lei de diretrizes e bases da educação nacional (9.394/96).

Aliado a este paralelismo, não se têm critérios para estabelecer quem permanece no ensino regular ou no especial. Após 1990, na Tailândia, de onde saiu o projeto de educação para todos, passa ser utilizado o termo inclusão social, confundindo assim, com o termo inclusão, utilizado na educação das pessoas com deficiência, porém um termo não inviabiliza o outro.

O grande desafio no processo de transição vivido na atualidade e a possibilidade de se construir uma escola que seja para todos, assim, mudanças radicais devem acontecer no interior da escola, nesta direção, avaliação deixa de ser uma auditoria pedagógica e passa a ser não um instrumento de coação, mas há possibilidade de rever objetivos e clarear a idéia de que cada aluno apresenta um tempo pedagógico, se a proposta da educação em ciclos preconiza uma maior flexibilização curricular, a avaliação não pode ser fechada nela mesma e no caso da educação física a avaliação poderia se dar para além das habilidades motoras e das valências físicas.

Embora na letra da lei esteja presente uma proposta de mudança curricular de avaliação, isso não chegou a escola. Alguns são os motivos, um as adaptações curriculares para o ensino especial, não foi distribuído aos professores da rede regular de ensino como foi distribuído os do ensino fundamental, servindo este apenas para pesquisas nas universidades.

Como toda proposta social, a inclusão, possui os que são e que não são favoráveis e defensores desta.

Não em função do projeto de Educação para Todos, mas, impulsionado por ele, neste contexto, leis, decretos foram pensadas na tentativa de garantir a escolarização dos deficientes. Assim, foram elaborados Pcn's, adaptações curriculares para o ensino especial. No específico cada Estado e Municípios criaram a partir de seus conselhos, diretrizes para o ensino especial/inclusão.

No município de Goiânia, a gestão atual tem como princípio básico, a inclusão social, e para garantia disto, a Secretaria de Educação busca a valorização profissional, cursos de formação, que tratem de inclusão e direitos humanos e a implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano e gestão democrática na escola. Diante destas propostas, a possibilidade de inclusão de todos na escola aumentaram, como consequência o deficiente, “em tese”.

Com a intenção de elencar limites e possibilidades da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino na cidade de Goiânia, tendo como base à área do conhecimento educação física, é que elaboramos este trabalho.

A proposta de educação estruturada em ciclos de formação e desenvolvimento humano propõe, a aprendizagem como um direito de cidadania, ainda, com os conteúdos sendo organizados a partir de uma pesquisa sócio-antropológica, onde são buscadas questões – problemas reveladoras de contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade (KRUG, 2001).

As grandes mudanças na educação têm causado nos professores uma grande dificuldade na forma que as mesmas chegam na escola. Uma vez que, entre os entrevistados nenhum demonstrou saber o que diz realmente a lei, assim, a fonte de pesquisa desses acaba sendo revistas, jornais, televisão, perdendo a radicalidade do processo e acaba desprezando elementos que sequer conhecer.

Todo o processo de políticas nacionais em conjunto com as internacionais foram pensadas, articuladas e executadas. Nesta direção a promulgação da LDB (9.394/96), a elaboração dos PCN's, podem ser utilizados como ilustração para tal fenômeno.

Todo este processo fortalece a proposta de inclusão do portador de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, proposta esta que contrapõe a própria história educacional destes, que sempre ocorreram de maneiras obscuras.

Assim, a relação entre inclusão do deficiente na rede regular de ensino e educação física, está estabelecida em uma base frágil, porque, as idéias defendidas pelos autores não chegam a escola e muito menos chegam os documentos oficiais, chegando e permanecendo no interior da escola o ouvir dizer, não sei bem ao certo.

A elaboração das adaptações curriculares para a educação especial, não bastou para elucidar no interior da escola princípios básicos como o que venha ser inclusão, o que são adaptações curriculares, pois os mesmos ficaram nas mãos de especialistas no interior das respectivas secretarias de educação.

Numa sociedade que pretende ser inclusiva, acreditamos que não se pode discutir educação especial, mas, o especial da educação e que a mesma seja laica, gratuita para todos e de qualidade social.

Por outro lado o processo de transição, política, administrativa, vivenciado pelo sistema municipal de educação em Goiânia, em que, a proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano, ainda se encontra em assimilação pela maioria dos professores entrevistados, e a proposta de inclusão social ainda se confunde com a inclusão do educando com deficiência, por se o “carro chefe” da atual gestão, então, qualquer análise a este respeito(inclusão) seria precipitado. Pois ainda este ano 2002/03 e que ocorreu verdadeiramente a implantação do ciclo III em todo o sistema educacional municipal desta cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação** 2ed. aum. Revisada; São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIEZ, Anete. **Para Além do Fracasso Escolar**, 4ed, Campinas – SP: Papirus, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Portugal, 1977.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar Sobre a Diferença**; Campinas-SP: Papirus1998.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos** – Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social in: FERREIRA, Naura Syria Capareto et all. **Gestão da Educação**; Cortez editora: São Paulo; 2001.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge zahar editor, 2001.
- BRACHT, Valter. **Sociologia critica dos esportes: uma introdução**. 1ª ed. Espírito Santo: UFES, 1997.
- BRANDÃO, Zaia. A Historiografia na Encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval ett all. **História e História da Educação**. 2ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.
- BRASIL, Decreto lei número 4.024/61 de dezembro de 1961.
- BRASIL, Decreto lei número 5.692/71 de dezembro de 1971.
- BRASIL, **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, BRASÍLIA 1997.**
- BRASIL, **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, BRASÍLIA 1999.**
- BRASIL, **Constituição Federal, Brasília, 2000.**

- CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**; Rio de Janeiro: DP7A, 1999.
- CAPARROZ, Francisco. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**: a educação física como componente curricular – Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CARLO, Marysia M. R. do Prado de. **Se essa Casa Fosse Nossa**; São Paulo: Plexus Editora, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. Integração e Inclusão: do que estamos falando. **In: Salto para o Futuro, Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.**
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se Conta. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**: São Paulo Cortez, 1992.
- CORDE/DEE-MEC **Subsídios para a Elaboração da política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino**. Brasília: coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Ação Social/Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação, 1994.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e Conhecimento**: São Paulo: Cortez editora; 2001.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo Atlas, 1995^a
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995b.
- _____. **Desafios Modernos da Educação**. Campinas; Autores Associados 1996.
- ELIAS. Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**; organizado por Michael Schröter, tradução, Vera Ribeiro, revisão técnicas e notas, Renato Janine Ribeiro.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- ENRICONE, Délcia. **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. Motrivivência**, Santa Catarina, 8 : 91-99, dez. 1995.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que Sabe Quem Erra?** Rio de Janeiro DP&A, 2001.

- FERREIRA, Julio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais in:** Cadernos CEDES 46, UNICAMP-1998.
- FERREIRA NETO, Amarílio(org). **Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira.** Vitória –ES; UFES. Centro de Educação Física e Desporto; 1996.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** 2ed aum. Ver. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8ed. São Paulo; editora Ática: 1999.
- GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto; in: SILVA Shirley e VIZIM Marli; **Educação Especial;** Campinas, SP: Mercado das Letras; 2001.
- GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências:** uma reflexão; Rio de Janeiro; Sete Letras, 1998. Volume I .
- GOFFMAN, Erving. **Estigma.** Rio de Janeiro 4ª ed; 1988.
- Goiânia, Prefeitura Municipal de. **Ciclos de formação Humana.** Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- GÚRIEV, D.V. **O Enigma da Consciência;** edições Progresso 1987.
- JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil;** editora Cortez-Autores Associados; Campinas – SP: 1985.
- KASSAR, Mônica. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil.** Campinas-SP. Autores Associados 1999.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação.** Porto Alegre: Mediação; 2001.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. As linguagens da Cidadania; in SILVA, Shirley & VIZIM, Marli(org.). **Educação Especial.** Campinas-SP; Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; 2001.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didática do esporte.** 1ª ed. Ijuí : Unijuí, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa – Portugal, Horizonte Universitário, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação.** São Paulo: Editora Sobradinho; 2002.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 11ed; São Paulo: Cortez, 2001.

- LUDKE, Menga; MARLI André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**; São Paulo; Moderna; 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér(org). **A integração de pessoas com Deficiência**; São Paulo: Memnon: editora SENAC, 1997^a
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar eis a questão**; Rio da Janeiro: WVA, 1997b.
- MARINHO, Enezil Pena. **História da Educação Física e Desporto no Brasil**. Rio de Janeiro, 1981.
- MAZZOTTA, Marcos. **Comum ou Especial**. São Paulo, EDUSP, 1987.
- .----- **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDEIROS, Mara. **Didática da Educação Física**. Goiânia; editora da UFG, 1998.
- MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do Corpo... e “mente”**. 8^a ed. Campinas: Papirus, 1989.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar in: FERREIRA, Naura Syria Capareto et all. **Gestão da Educação**; Cortez editora: São Paulo; 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ed. – São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Parâmetros Curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tadeu Tomaz (org). **Escola S.ª CNTE Brasília**: 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOUSSATCHÉ, Anna Helena. Diversidade e processo de Integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de Pessoas com Deficiência**; São Paulo: Memnon: Editora SENAC: 1997.
- PALAFIX, Gabriel & TERRA, Dinah Vasconcellos. **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física escolar frente à LDB e os PCNs**, 1997.

- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1999.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo; Editora Ática: 1991.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classe**. 15ed. São Paulo: Cortez: 1996
- RAIÇA, Darcy & OLIVERIA, Maria Teresa Baptista. **A Educação Especial do Deficiente Mental**; São Paulo: EPU, 1990.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a Inclusão sob a ótica da globalização: Duas leituras e várias conseqüências in: SILVA, Luiz Heron. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**; Petrópolis-RJ; Vozes2000.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**; Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. 6ed Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAWAIA, Bader. **Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa? In: As Artimanhas da Exclusão**; Petrópolis – RJ 2001.
- Salto para o Futuro: **Educação Especial**: Tendências Atuais/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- SILVA, Tadeu Tomaz, GENTILI Pablo(orgs). **Escola S.ª CNTE** Brasília: 1996.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. Educação física escolar frente à LDB e os PCNs, 75- 85**. 1997.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora de & VAGO, Tarcísio Mauro & MENDES, Cláudio Lúcio. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais **in Educação física escolar frente a LDB e os PCN's**. 1997.
- STAINBACK, Susane & STAINBACK, William. **Inclusão**. Trad. Magada França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física escolar frente a LDB e os PCNs, 25-62**. 1997.
- TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: Reflexões; in: BIANCHETTI, Ludídio & FREIRE, Ida Mara. **Um Olhar Sobre a Diferença**. Campinas-SP: Papyrus, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Análise dos Parâmetros curriculares nacionais. In: SILVA, Tadeu Tomaz, et al. **Escola S.ª** CNTE Brasília: 1996.

ANEXO I

PROJETO PILOTO

Conhecendo as escolas do município de Goiânia que atuam com crianças deficientes, visitei 02 delas para realizar a entrevista e conhecer os alunos. Foi feita uma entrevista semi-estruturada com o professor de educação física com, 07 questões; ao coordenador pedagógico, 03 questões; e ao diretor, 04 questões.

POPULAÇÃO

Tendo a clara intenção de não expor as escolas participantes dessa pesquisa, as mesmas receberam duas letras para identificação sendo: A, B.

A escola A é uma escola composta por 08 salas de aula, sendo que o professor de educação física e o coordenador pedagógico eram pertencentes ao Ciclo II, de escolarização, por ser este o ciclo que mais apresenta alunos matriculados.

A escola A possui 05 crianças deficientes mentais, que estão distribuídas nas 05 salas de aula.

A escola B apresenta 3 crianças deficientes mentais, sendo uma escola que conta com 10 salas de aula, com os referidos alunos freqüentando o Ciclo II de escolarização.

DESCRIÇÃO PARCIAL DOS DADOS

DIRETORES

Em relação à questão: o que é inclusão? Tanto o diretor da escola A, como o diretor da B, acreditam que a inclusão é dar as mesmas oportunidades aos ‘deficientes’.

A resposta à Segunda pergunta: na sua gestão, alguma coisa mudou em função da presença destes alunos? Ambos acreditam que nada mudou.

Em relação à pergunta de número 03 o corpo docente tem solicitado mais informações sobre a inclusão? O diretor da escola A afirma que sim, e o diretor da escola B afirma que não.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação a primeira questão: quais as vantagens da convivência entre ‘normais’ e ‘deficientes’. A professora da escola A pondera que depende do grau da deficiência. O da

escola B afirma ser benéfica esta relação, sem restrições do grau de deficiência do educando.

Em relação à Segunda questão: a convivência entre pessoas diferentes pode contribuir para um aproveitamento melhor do conhecimento? A professora da escola A relata que depende do grau da deficiência; o professor da escola B afirma que esse aproveitamento se dá nas relações sociais, portanto toda relação é benéfica.

Em relação a terceira questão: as pessoas com deficiência tem alguma capacidade na educação física escolar? o professor da escola A responde, que sim, mas que seu rendimento seria melhor com turmas específicas. O professor da escola B, responde que sim, desde que se trabalhe voltado para integração do grupo e não de alguns.

Em relação à Quarta questão: o que é inclusão e qual sua fonte para tal conhecimento? Os professores das escolas A e B compreendem inclusão como sendo a permanência do 'deficiente' na rede regular de ensino.

Em relação à Quinta questão: em função da presença dos 'deficientes' em sua escola, houve alguma mudança na sua forma de avaliar?, o professor da escola A afirma que houve grandes mudanças na forma de avaliar, em função da não possibilidade de administrar o conteúdo previsto. O professor da escola B afirma que a mudança ocorrera para atender às diferenças dos alunos.

Em relação a Sexta questão: em sua formação houve alguma disciplina que possibilitasse a você uma melhor atuação junto a esses alunos em específico?), o professor da escola A afirmou que não teve nenhum conteúdo, somente na pós-graduação. O professor da escola B, da mesma forma.

Em relação a sétima questão: de que forma são planejados os seus conteúdos, quais são mais utilizados?, o professor da escola A resumiu que enquanto conteúdo privilegia: coordenação motora, lateralidade, orientação espaço temporal, dobraduras, colagens, entre outros.

Já o professor da escola B planeja de acordo com a necessidade e vontade de cada turma e esse conteúdo é o esporte.

COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador da escola A, em resposta à primeira pergunta; na sua opinião o que é inclusão? Afirma que inclusão é atender a diversidade. O coordenador da escola B afirma que inclusão é o direito de participar e integrar em qualquer atividade com respeito e dignidade.

Em resposta à Segunda questão o processo de inclusão é uma realidade na escola, como esta realidade vem sendo discutida em sua comunidade escolar, nos planejamentos pedagógicos? O coordenador da escola A afirma que tal temática tem sido discutida junto à comunidade escolar através de textos. O coordenador da escola B afirma que tal temática não é discutida na comunidade, o que ocorre são trabalhos isolados de professores.

Quanto ao uso de algum referencial bibliográfico na escola A, o coordenador pedagógico afirmou que usa os parâmetros curriculares específicos da área; já a escola B não utiliza nenhum tipo de referencial específico.

ANEXO II

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista

01) Estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente na escola?

02) A partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

03) Como a área da educação física no cotidiano escolar também da nova organização do tempo pedagógico do professor contribui para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim por que? Se não por que?

04) Como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

05) Como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?

06) Como você percebe o processo de inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

07) As mudanças administrativas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

08) As mudanças políticas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Transcrição das entrevistas respondidas pelos professores de educação Física da rede Pública Municipal da Cidade de Goiânia:

ESCOLA NÚMERO 1:

- 1) Estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente na sua escola?

Bom aqui na nossa escola, da muito bem para fazer este tipo de inclusão, já tivemos alguns casos de deficiente visual, a única que nos deu problema foi uma Síndrome de Down, a única que não conseguiu se encaixar no esquema, mas o resto é tranquilo, temos um aluno o “F” que é deficiente auditivo, que é surdo mudo, mas dá para conviver com os alunos e professores. No começo a gente acha muito estranho é uma coisa diferente, no começo a gente deu uma apanhada boa, depois nos acostumamos com ele.

- 2) A partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

Não, não mudou em nada, as aulas continuaram sendo normal ele se adaptou tranquilamente as aulas, não tive problema nenhum.

- 3) Como a área da educação física no cotidiano escolar em função também da nova organização do tempo pedagógico do professor contribui para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim por que? Não por que?

Com essa nova organização deu para incluir o deficiente, porque nos tivemos mais tempo, para preparar as aulas melhor, então nós tivemos mais tempo para preparar as aulas melhor, então nos tivemos um tempo maior para fazer a inclusão.

- 4) Como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

Olha eu já trabalho há muito tempo na educação física, então não tenho problema com esse tipo de coisa não, tenho muita vivência então isso me ajuda muito.

5) Como você tem observado o desempenho do aluno com deficiência suas aulas?

Eu acho que eles têm desenvolvido bastante, pois quando surgiu esse tipo de aluno para gente, ele começou a se adaptar muito melhor, ele começou a conviver com os alunos ditos normais, então essa convivência foi muito boa.

6) Como você percebe o processo de inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

Olha eu acho que foi a coisa mais válida que já fizeram, eu já trabalhei em escola estadual, trabalhei em escolas com alunos especiais, que era tudo separado eu acho que o melhor método que tem é esse incluir o aluno na rede regular de ensino.

7) As mudanças administrativas mudaram o que na área da educação física?

É pelo que eu noto, o que mudou no meu ponto de vista foi o maior tempo que a gente tem para organizar as aulas da gente, para pesquisar, para elaborar melhor as aulas da gente, então, foi o tempo.

8) As mudanças políticas mudaram o que na área da educação física?

De todas as mudanças políticas que houveram, o que mais mudou na educação física foi o material que a gente nunca tinha na escola a gente sobrevivia na escola, quase que de esmola, então tem muita coisa constate, quando a gente pede o material tá sempre aí, a gente tá sempre tendo material que não tinha antes, eu já fiz muita 'vaquinha' para comprar material, para comprar bola e o restante do material, já construí muito campo com os alunos em lotes vagos, tudo isso eu já fiz, agora só não trabalha quem não que.

Comentários final:

Oh, o que tenho para falar é que deve persistir, porque vai encontrar muita oposição à isso, por parte de professores e aluno, mas, deve continuar deve persistir e não desistir disso, e incluir os ditos deficientes na rede normal de ensino.

ESCOLA NÚMERO 02:

01) estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente na escola?

Os ciclos de formação humana, ele esbarra numa questão muito séria, a questão estrutural, para você trabalhar ciclos de formação humana, você tem que ter espaço físico. Para trabalhar ciclos de formação humana tem que ter espaço físico também, quadra, pátio para a quantidade de alunos adequados, o problema que a gente enfrenta é esse, então, eu tenho um aluno cego numa sala com 40 alunos, então como a gente trabalha numa sala de 40 alunos com 01 deficiente visual? Eu tenho uma sala que tem um aluno que tem atraso no desenvolvimento psicomotor, que é a “P”(down), fica mais fácil o trabalho com ele os colega ajudam, por exemplo, quando ela aprendeu domínio corporal pulando corda, foi com o acompanhamento da turma, se bem que o deficiente visual também tem muito acompanhamento da turma, só que muitas vezes tive que separar ele, se eu estabelecer uma meta de conteúdo eu não posso dizer que ele teve o mesmo desenvolvimento, eu posso falar que ele cresceu, por exemplo hoje o “K”, consegue, se os meus meninos conseguem bater a bola uma bola de vôlei, o “K” sorri hoje, antigamente tinha que puxa-ló igual a um saco de batatas, hoje sua independência é maior, hoje ele já vai ao banheiro sozinho então, a questão foi mesmo dele adquirir sua independência.

02) a partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

Não mudou muita coisa, não. Sabe porque a gente na educação física, pelo menos eu, dou muita importância ao desenvolvimento psicomotor e da auto-estima eu acho que o grande problema da escola pública e da criança carente é a questão da auto-estima, que tem que adquirir auto confiança, então a gente trabalha muito essa auto-estima, a questão do comportamento social.

Hoje me ajuda um pouco porque eu tenho uma flexibilidade maior de horário, mas no trabalho desenvolvido dentro da minha metodologia foi só a questão do horário.

03) Como a área da educação física no cotidiano escolar também da nova organização do tempo pedagógico do professor contribui para compreensão da inclusão do deficiente? Se não por que?

Foi só na questão da qualificação, hoje a gente tem mais tempo para eles, por exemplo, nos aqui fizemos um curso de braille, então, hoje nós temos um “tempinho” a mais para eles, outro caso que tem aqui é o da “P” que tem Down, o caso dela como a gente tem o reagrupamento aí te como trabalhar de forma individual, e para qualificação é fundamental esta questão de horário.

04) Como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

Olha eu aprendi muita coisa com as crianças, eu não sabia que a criança que tem idade mental diferente da idade cronológica era visto pelas crianças pelas crianças com a idade mental que ele tem, então, quando eles viram o corpo desse aluno que era de 15 anos mas tinha a idade mental de 06, eles espantaram, mas até então eles dividiam as brincadeiras, eles não viam aquele aluno como diferente, acho que a grande dificuldade da inclusão não é da criança, é da gente. É da bola, se você dá uma bola e pede para ele chutar a força é muito grande, eu tenho dificuldade com isso, dá uma bola e pede para ele bater na

criança ele pode machucar, da um empurrão, como ele tem dificuldade de locomoção, as vezes ele não tem a noção de espaço as vezes eles esbarram, a gente como professor preocupa. A gente não tem essa visão que a criança tem, ainda acho que a grande questão é a da formação pois a gente não sabe como lidar, ai a gente acaba criando uma questão meio maternal acaba criando uma situação meio maternal a gente acaba protegendo e isso é errado. A minha dificuldade é essa, acabo protegendo esse aluno e não trabalhando a parte pedagógica.

05) Como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?

Eu acho muito importante a convivência que eles têm na escola, mas acho que eles deveriam ter um acompanhamento paralelo, porque na escola com o tanto de aluno que a gente tem com o conhecimento que a gente tem, ele acaba virando uma pessoa que acaba ficando depositado na escola sem desenvolvimento nenhum, por exemplo, eu tenho uma aluna que eu falo “nossa “I”(pedagoga) essa menina cresceu tanto,

- mas ela não sabe ler nem escrever
- ai eu falo se você ver o ritmo dela pulando corda é fantástico no começo do ano, ela não conseguia levantar no começo do ano ela não conseguia levantar, hoje ela tem ritmo mérito meu e seu.

Ela fica angustiada por ela não saber ler e nem escrever e eu percebo na educação física que ela teve um avanço maravilhoso, o caso do K, conseguir fazer com que ele sorrisse, para mim é um grande avanço, ele chegava aqui e só dormia, mas eu acho que uma grande dificuldade. Então eu acho valido desde de que ela tenha um acompanhamento diferente das outras crianças, aqui nos fomos atrás fizemos um curso de braille, na educação física eu aprendi lidar melhor com ele, pois ele perdeu o medo da bola ele já consegue brincar com a turma, melhorou bastante a auto-estima dele.

06) Como você percebe o processo de inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

Agora. Não mudou nada não. Eu acho que piorou se você que saber na época do departamento de educação física, a tinha um melhor apoio. Agora vieram os teóricos da educação física que não aliam teoria a prática e acabaram com o departamento.

07) As mudanças administrativas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Sabe de uma coisa, quando a gente falou de espaço físico para educação física, esta gestão esta priorizando a área da educação física. Hoje o prefeito sabe da importância da educação física na escola. Fique muito feliz com o orçamento participativo prevê a coberturas das quadras do bairro.

08) As mudanças políticas trouxeram alguma mudança na área da educação física?
não só o fim do departamento de educação física.

ESCOLA NÚMERO 03:

01) estamos interessados em saber em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação de desenvolvimento e formação humana e a inclusão do deficiente na escola?

Olha eu acho o seguinte que, aqui nesta escola é novo né, ela não foi das escolas, que primeiro foram 39 escolhidas para implantação inicial do ciclo. E depois que foram implantado o II é que foi implantado em todas as escolas da rede municipal. Esta questão de ciclos ainda não foi bem assimilada pelos professores ao meu ver, principalmente que eu gosto sempre de estar estudando, é há um equívoco total por parte dos professores com relação aos ciclos é aquela questão da qualidade que foi tão discutida na campanha para presidente da república; a questão de estar na escola o ciclo, mas não foi assimilado pelos professores, foi adaptado á uma necessidade individual de cada professor, e a relação de

ciclos e a inclusão, eu acho que para haver inclusão tem que ser ciclos; o ciclo ele comporta mais uma criança com métodos diferentes, por que dentro do ciclos você tem condições de estar aproveitando as potencialidades dos alunos, só que é de novo destacando que esta questão do ciclos não esta bem assimilada entre os professores. Somente as trocas de experiência promovida pela secretaria não é suficiente eu acho que tem que ter cursos tem que ser obrigatório; porque os professores estão totalmente equivocados, acho que os professores estão totalmente perdidos, acho que o ciclos estão prejudicando, e prejudica o aluno com desenvolvimento normal imagina os aluno portador de necessidades especiais, o que você acha.

02) a partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

Nas aulas de educação física o que mudou foi o seguinte: não sei se todas as escolas foi assim, a primeira que mudou foi que as aulas estão na mesma quantidade para todas as disciplinas, dividiu a carga horária da educação física, então, o que provocou de imediato um aumento das aulas de educação física com um determinado grupamento de alunos não se isso se deu em todas as escolas em função da própria organização do ciclos, o maior tempo do professor de educação física com os alunos que não tinha, outra coisa que mudou foi com o aumento da carga horária, aumentou também o aumento do tamanho da aula, aqui eu dou aulas de 01h15min, o que isso acarreta na relação na escola na relação professor aluno, é que você tem um tempo maior de planejamento de aulas e que essas aulas deve ser planejada de maneira diferente que a anterior, quando era 45minutos você planejava uma aula geralmente o conteúdo programado não dava para fechar em dia só; tinha que fechar em outra aula que poderia somente acontecer até na outra semana.

Agora com esta distribuição de tempo ela te possibilita trabalhar uma aula completa, você entra em determinados assuntos, você trabalha com determinados assuntos e ainda tem tempo de fazer uma avaliação, ainda sobra tempo para fazer uma atividade extra, uma avaliação, que forma uma estrutura para a próxima aula, dá para avaliar perceber o que a

turma esta precisando, apesar do planejamento semanal, você estar sempre aberto a estes determinantes.

Com relação, ao aluno especial, eu particularmente tive contato com dois alunos aqui desta escola, a aula é normal, para todos esses alunos; uma “aluninha” da quinta série, com problema motor, ela tem deficiência, nas aulas teóricas/conceituais, ela consegue fazer reflexão como os outros, se for preciso dar uma resposta ela realiza como os outros. Mas na aula prática, a aula é aqui neste pátio. Um pátio, um encimentado, não tem material apropriado, dentro da aula que já é adaptada dentro da carência da escola, como que este aluno especial ele entra. Ela entrava e não participava, antes ela nem entrava, antes eu não sei como era trabalhada as aulas; pelo o que eu observei nas primeiras aulas ela sentava e ficava observando, eu perguntei como você participava anteriormente, ela respondeu eu não participo, ela ficava vendo a aula, ai eu disse na minha aula, você participa da aula; só que como as condições já são adversas, estar sendo pior que eu pensei, ai eu falei para ela você pode participar, eu vou pensar em atividades aonde você não vai precisar se locomover, o problema dela é motor a gente vai fazer uma atividade que você não precisa se locomover. Vamos fazer uma atividade um jogo, os sete pecados, é um jogo que um elemento tem que segurar uma bola, e jogue a bola para os colgas, e não se locomove, é uma forma desse aluno participar; mas é uma forma de trabalhar as potencialidades do alunos não. Mas ai é a questão de também trabalhar este aluno individualmente para trabalhar esta questão motora já outro problema já é uma forma dela estar participando, mas já é um avanço, pois, ela ficar sentada só olhando os colega fazerem as aulas é estar participando junto com estes colegas numa posição até de comando, e outras formas diferentes de somar e de aprender, eu que é por aí?

03) como a área da educação física no cotidiano escolar também em função da nova organização do tempo pedagógico do professor contribui para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim por que, se não por que?

O que a gente faz. Aqui nesta escola, a gente tem a obrigação de estar fazendo um estudo direcionado, eu já tirei um dia para estudar a ciclagem (os ciclos), e também a questão da

inclusão, e aqui a coordenação pede o seguinte que a gente desenvolva oficinas pedagógicas direcionadas, para que o professor se aproprie do conhecimento, que o professor que esta distante da universidade, distante das discussões para que o professor possa se apropriar do conhecimento, as vezes até participa de forma aligeirada e tal, para você mesmo esta produzindo conhecimento dentro da escola. Em que consiste essas oficinas pedagógicas, é nos escolhemos um tema para este bimestre, todos os professores iam trabalhar a arte, cada professor ia estar contribuindo de alguma forma, ai a gente pegou a música, ai a gente dividiu a música de três formas que ela pode ser trabalhada, um conteúdo específico que não é o caso da escola que não tem um professor específico para trabalhar música, como elemento motivador que foi o que a gente utilizou e a questão da música para crianças especiais, não podemos deixar de fora porque agora faz parte da realidade escolar, e a gente vai ter que trabalhar com ele sem ter condições nenhuma, então nesta oficina você vai pesquisar de forma que você vai trabalhar um conteúdo para um determinado grupo de alunos, com essas crianças é uma coisa nova, difícil de trabalhar, por exemplo eu sou professora de educação física e trabalhei especificamente com alunos especiais, por dois anos de minha vida sai de lá totalmente crua ainda, é muita coisa é um trabalho muito individualizado, muito direcionado para cada necessidade para cada criança, agora você entra na escola porque aqui existe todo tipo de problema social, tem cada histórico de criança aqui que você não acredita que esta escola é uma escola central. Se for especificar cada problema que tem nesta escola, você não acredita que é uma escola central, então já são problema, já são de forma diferentes, você acaba tentando individualizar com este aluno, só que com este aluno portador de deficiência física existe especificidades, você tem que conhecer o problema, você tem que saber lidar com este problema, e já existem os alunos que são problema aqui na escola, o aluno esta dentro da escola, mais ele fica um pouco de lado igual o problema da nossa aluna da quinta série se você for trabalhar não é também função da escola, porque nos sabemos a função da escola hoje em dia, mas é tentar resgatar algumas potencialidades inclusive motoras que não é o caso, você teria que tirar um tempo para trabalhar com esta aluna individualmente, é isso não é inclusão ela acaba sendo diferenciada dos outros alunos, o que a gente tenta fazer, a minha atitude com aluna foi de inclusão, quer dizer não vou diferenciar o tratamento com ela embora haja uma necessidade dentro dessa diferenciação, o principio é o de incluir esta aluna com os demais

alunos, com compreensão total, ninguém faz comentários, pelo menos com essa aluna, agora já existe uma criança que não é deficiente, mas ela nasceu com deformação, inclusive no palato, é uma criança extremamente sacrificada, discriminada, embora ela não tenha problema motor, mental, mas a relação dos outros alunos com essa criança é problemática, não deixa de ser um aluno especial, é muito difícil ele é muito carente o tempo todo os alunos ficam fazendo comentários de uma crueldade você pensa da onde vem tudo isso, por que isso? Particularmente eu acho que em determinados casos eu acho que centros especializados eles contribuem melhor para interação eu acho, sou leiga no assunto mas eu acho que o centro em determinados casos a criança vai se sentir melhor ne, até uma outra criança tem o mesmo problema que eu e ela vai se sentir melhor; inclusive o termo que eles utilizam para esta criança em específico é estragada eu acho que mágoa tanto, que eu acho equivocado colocar aqui, por que, estamos trabalhando o aluno o conteúdo normal, pode ser que também apareça com outras crianças, fico imaginando como problematizar isto, porque, o que para mim é um tem um conteúdo, mas para aquela criança é uma ferida onde estão jogando, sal, pimenta, vinagre, na formação dela vai fazer um estrago, talvez não? Não sei o que vai dar, mas para mim o centro especializado atenderia melhor, até por questão de formação, porque até psicologicamente né vai ficar preparado para receber este tipo de criança, o que aconteceu comigo despreparo, ficou tudo fora do lugar, professor fora do lugar, aluno fora do lugar,

05) Como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

Eu acho, a mesma opinião dos professores de sala, os professores regentes têm a maioria das dificuldades que os professores têm pudessem ser solucionadas seria mais fácil o trabalho entendeu, se fosse só a questão, a partir de hoje inclusão é obrigatória, e gente vai aceitar alunos, a gente vai contar com profissionais qualificados para nos dar suporte, contar com cursos de especialização na área de formação porque eles falam que tem mais isso ai fica tão distante você vai lá, mas fica muito superficial, vocês vão contar com equipes de apoio contar com uma escola toda pronta para esse aluno portador de

necessidades especiais para esse aluno se sentir integrado nesta escola, com rampas com adaptações, com outras crianças porque o que acontece é que temos uma na quinta série, outra na terceira, outra na segunda aí esta criança se sente isolada. É então, o que eu quis dizer, se nos tivéssemos um leque de outras dificuldades solucionadas que não é a realidade brasileira na educação, seria mais fácil, mas com estas dificuldades todas que nos enfrentamos eu particularmente reforço que determinadas diferenças determinados problemas, um centro de referência resolveria melhor o problema, é pré-conceito não; isto não é pré-conceito é consciência que até certo ponto eu posso ir. Eu posso trabalhar com a criança com dificuldade motora dentro da escola, posso, eu posso trabalhar com alguma criança com lesão cerebral, posso; desde de que eu consiga trabalhar algum potencial nela, para eu trabalhar algum potencial nela eu tenho que conhecer a deficiência, tenho que me especializar na área, professor é hoje em dia com a questão do ciclo ele tem que estudar, compreender e tem que dar aula, a questão da inclusão ele tem que estudar, compreender e dar aula; só que tudo ao mesmo tempo como se fosse um caldeirão que você jogasse tudo ali dentro e vai colocando, inclusão, ciclo eu acho que não é por aí, acho que as reformas da educação elas têm que ser, inclusive eu acho se tivesse uma forma das reformas partirem dos professores acabariam caindo na questão da inclusão, do ciclo porque foram dificuldades solucionadas, só que foram solucionadas sem propriedade, você esta entendendo? Ciclo para as pessoas aqui, para muito professores avanço de que, os alunos vão passar um ano inteiro com você, sabendo ou não eles passam, a maioria dos professores têm esta idéia equivocada, o fato da avaliação, você entendeu? O fato de não ter uma avaliação da forma que eles estavam acostumados a fazer, aí também tiraram tudo e não é por aí, avaliação faz parte do processo, faz parte da ação pedagógica do aluno só que ela deve ser feita de outra forma, o que acontece aqui o aluno é avaliado somente no comportamento, convívio social, a questão do aprendizado se estar acontecendo a evolução se a criança avançou em determinado processo de ensino aprendizagem, o que esta acontecendo, não é por maldade, não porque os professores não querem fazer, é por estarem perdidos na questão do ciclo, por exemplo veio uma professora aqui muito competente por sinal e disse: que o aluno pode ficar sem saber ler no pré, no primeiro ano do ciclo um, no segundo ano, e no terceiro ano do ciclo um, por que tudo é alfabetização, eu concordo que o aluno deve ser alfabetizado até a segunda série, eu acredito que existem níveis de desenvolvimento que cada ano a

criança tem que passar e que você não pode ficar preso só naquilo, para você avançar uma criança para frente, aí vem a avaliação, você tem que verificar se os seus objetivos foram alcançados, se uma criança de um determinado nível e tudo mais sem problema que é raro também conseguiu alcançar, aí o que acontece você estar com aquela criança aquele problema de aprendizagem aí passa para o segundo com aquele problema, passa para o segundo passa para o terceiro ano passa para o ciclo dois, vai para o ciclo três chega na terceira série sem saber ler, é a questão da qualidade, ele teve aula a gente não discriminou, a questão da inclusão foi feita com ele porque também é inclusão, porque o processo de exclusão também se dá com aluno sem ser o aluno com deficiência, mas eu acho que ele foi excluído de um elemento fundamental que é o saber. Por que? Por falta de conhecimento do professor, por falta de capacitação do professor, por causa de dificuldade pessoais da cada professor; não é por que a pessoa que, é por que a educação está um caos geral, não na rede municipal de Goiânia, acho que a nível mesmo internacional, eu li na reportagem que as escolas nos EUA estão em crise, estão com problemas, aí considerando todos os condicionantes cai nesta questão mesmo de globalização tudo interfere estamos passando na era de transição as coisas ficam meio caóticas, porque não tem um chão firme aonde pisar, as pessoas estão procurando, algumas professoras com um método meio paternalista, com uma coisa de assistencialismo, porque? Como ela não sabe fazer pelos menos eu vou proteger, entendeu? Esse é o grande erro, é por isso que acontece isso, você tem que se esforçar para ser um bom professor, você não tem que ser pai e mãe de seu aluno, você tem que ser um pouco professor, sua obrigação é fazer com que aquele aluno aprenda, seja de forma prazerosa, ou de forma metódica eu acho eu penso esta questão bem assim, eu acho que o método não é o fundamental acho que os objetivos tem que ser alcançados, lógico que algumas estratégias são assim meio antiquadas, mas para você vê nossa formação foi diferente dessa e as pessoas naquela época estavam muito preocupadas pela escola tradicional, a escola nova para falar verdade agora que o espírito da escola nova que nunca aconteceu na década de 50 no Brasil está acontecendo agora, o que está acontecendo esta coisa meio solta meio perdida né, não era esse o objetivo da escola nova, mas é isto que está acontecendo.

05) como você tem observado o desempenho do aluno com deficiência em suas aulas?

Diante das dificuldades estruturais da escola, este desempenho tem sido satisfatório.

06) como você percebe o processo de inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

Eu tenho pouco conhecimento sobre o processo, na expo-educação que foi um evento paralelo a SBPC um rapaz veio e diz que o processo que estava sendo é aos poucos paulatinamente implantado que junto com essa implantação que seria ministrado cursos inclusive no interior do Estado, deveria lembrar o nome do rapaz você deve conhecer é da rede e se realmente se esses cursos foram feitos no interior do Estado de capacitação de capacitação de professores para atuar com alunos nestas condições, eu nunca participei de nenhum, mas nessa palestra ele explicou como que esta implantação estava sendo feita que já estava implanta que o aluno já estava na escola que agora você tem que correr atrás de capacitação você, que agora de uma forma ou de outra você via lidar com este aluno na escola, ele fala o seguinte que as pessoas por não compreenderem não acatam então o preconceito o nasce disso por falta de compreensão ele diz assim compreender para aceitar ele acha que a partir do momento que os professores compreenderem a necessidade desta inclusão a necessidade da interação destes alunos com os outros alunos e com a sociedade que vai ser mais fácil este processo. Só que a gente ressalva e lógico que ele deve ter este condicionante no trabalho dele que as escolas já esta problemática os alunos estão nestas escolas já estão neste processo não são alunos que são portadores de deficiência, não são alunos com problemas profundo mas são alunos com problemas sociais mais seríssimos são filhos de pais presidiários, assassinos, nesta escola tem que foram assassinados, espancamento, estupro, aqui nesta escola tem de tudo um pouquinho, e nada pouquinho, numa sala você tem um aluno e só ver o histórico, uma outra universidade estar com um rapaz pesquisando aqui, trabalhando a relação família escola e ele esta horrorizada ele não acredita que esta escola é central por causa disso, eu também entrei aqui pensando aqui é colégio é central, outra família outra coisa; no Lorena Park(Bairro periférico na cidade de Goiânia), não é problemático como é aqui, então estes alunos sofrem um problema de

exclusão, porque você não vai dar somente o conteúdo para eles, o que acontece é que ele chega aqui e não que saber do conteúdo não; aqui é o parque de diversões dele, lá fora é violência, lá fora é todo tipo de violência que esse aluno sofre, todo tipo de tolimento, só quando chega aqui dentro a escola perde a função social, que é o ensino e a aprendizagem porque ele vem para cá com tanto problema que se você não sentar e não tentar desvelar seu aluno você não consegue ensinar nada para ele, o grande problema aqui é esse e essa turma específica da 5ª série nos fazemos palestras com eles ciclos de debates com os professores para a gente tentar resolver o problemas dos alunos é lógico que a gente não vai resolver os problemas sociais, mas a gente vai resolver de que forma a gente vai ensinar o conteúdo de uma forma adequada e que eu consiga crescer com ele, mesmo sabendo que este aluno tem n,n,n, problema não é só ele na turma se fosse só um a gente podia fazer por este mas não são vários, então já é uma sobrecarga é uma responsabilidade muito grande para o professor se entrar um aluno portador de deficiência nesta turma ele não é um elemento que desequilibra só que este aluno perde porque um centro especializado pode estar trabalhando as potencialidades dele e que nesta escola específica como esta turma já estão congestionadas de problema este problema passa ser o menor, não é de ordem motora é de ordem lesão, dentro desses problemas todos eu estava trabalhando com as outras dificuldade dos outros alunos do que com este aluno em específico mas é fato nesta turma tem uma aluninha portadora de deficiência uma deficiência no lobo motor ela tem dificuldade de movimentar, de andar, de falar, ela é uma aluna excepcional, ótima fantástica tem um bom relacionamento com os professores, com o conhecimento assimila muito bem trabalha muito bem, a única que ela não participava era a da educação física ela já esta participando, então quer dizer este problema nesta sala não é problema algum, agora os outros problemas persistem que são de ordem, que são de um peso monstruoso em cima do professor porque você acaba se sentido incompetente, você tem que dar o conteúdo e na educação física não menosprezando nossa área lá no futuro as crianças pensam que tem um peso menor, a dificuldade de dar o conteúdo da educação física, ela é o alvo de desejo das crianças elas adoram os professores de educação física, a dificuldade de introduzir o conteúdo por conta da relação professor aluno em relação aluno conteúdo, eu não gosto disso eu não quero fazer isto, mas ela é um alvo de desejo, o aluno quer que você fique com ele o tempo todo, agora vai dar uma história uma geografia para ver ai a relação professor

aluno fica mais complicada ainda, porque como você tem que manter uma posição mais firme, porque a turma não é nem acostumada a turma ela espera de você uma posição se você é mais liberal mais solta aí a coisa não funciona então você tem que ter uma certa disciplina, no lidar com este aluno na relação professor aluno, as coisas não acontecem o conteúdo não se desenvolvem, tem que haver um certo ritual de disciplina não aquela militarista, mas aquela prevista por Paulo Freire disciplina cabe em qualquer ambiente ainda mais em um ambiente de aprendizagem para você aprender e não tiver um método, de sentar de fazer uma leitura de fazer uma redação, e depois fazer uma reflexão a aprendizagem é um processo, a aprendizagem não se dá de forma tão prazerosa como que alguns autores ela é um sacrifício o Ildeu também fala isto, estudo é sacrifício ele não vem de graça, você tem 80% de capacidade de reflexão e tudo e 20% de estudo de concentração que é um problema sério aqui nesta escola.

07) As mudanças administrativas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Ah! Já citei a questão do tempo pedagógico, a questão do tempo de convivência do aluno com o professor de educação física, da questão curricular, porque as pessoas principalmente na secretaria municipal educação de Goiânia têm prestado muita atenção porque houve uma mudança na estrutura curricular os alunos que estão no tempo diferenciado nas disciplinas diferentes aconteceu uma mudança do tempo do professor regente com o aluno no tempo de aula, do tempo do professor com o aluno, do tempo de aula desse professor com este aluno, no programa de conteúdo programático desse professor, da dinamizadora com o professor regente porque na questão do ciclo se os professores não trabalharem interagindo, muito diverso, certo, o que acontece vai ficar mais fragmentado ainda mais o conhecimento, para mim existe tempo para aprender a ler, para mim existe tempo para a matemática, menos tempo nas atividades de artes e culturais e para nós graças a Deus mais tempo para a educação física e isso é uma vantagem, assim, a educação física com esse tempo maior se não for trabalhada junto com o professor de sala e a professora dinamizadora as coisas tendem a si perder e se perde a nível curricular viu, àquela questão dos espaços para as matérias não que eu defenda isso mas que dentro da

escola isto existem certos lotes de conhecimentos que devem ser obrigatório o aluno saber de determinadas coisas em determinado momento de estudo de aula eu acho que as coisas por estarem mudando não podem perder de vistas, a função primordial da escola a função social da escola a função do professor é o que ainda esta segurando é o elo ainda as porque se não as coisas vão ficar muito fragmentadas e as coisas vão se perder, e as coisas não vão ter elo uma com as outras. E ai vai só perdendo significado, ai a criança acha que tá passando aquilo ali só por passar e não se apropria do conhecimento devidamente e não faz transformação na vida dela eu acho que o cuidado dessas mudanças são esses. Na escola do professor do aluno também com a forma mais distante, que a escola não perca sua função, que o professor não perca sua função para que as coisas não se percam, e essas mudanças administrativas, questão do ciclo, questão de inclusão, questão do dia de estudo, questão do dinamizador se não for muito bem amarrado os objetivos pelos quais elas foram implantadas vão acabar se perdendo ai você resolve determinados problemas e com efeitos colaterais, né, que esta aparecendo, até não sei se este efeito é um processo de transição que é a questão do aluno não saber ler na 5ª série, e a questão do aluno já nas séries avançadas sem capacidade de reflexão, sem capacidade de escrever sem nenhuma preocupação com ortografia, que as coisas aparecem assim, vou dar um exemplo que eu fiz os professores dizem eu não me preocupo com a gramática eu não preocupo com isso, eu me preocupo é se o aluno com os conceitos através da leitura, eu acho tudo isso válido só que você tem que saber, você estar entendendo, a forma que as pessoas se apropriam do conhecimento de uma forma unilateral não consideram outras coisas, então a ação educativa tem que ser prazerosa , ai a escola vira um parque é esse extremo que é tão superficial quanto o outro, entendeu. E as pessoas que estão do lado de cá tá errado e corre todo mundo para o outro lado de lá, o equilíbrio o que é certo da ação educativa ai você corre para o lado oposto, ai o equilíbrio , o centro o que é certo que é a ação né, ai você corre para o lado oposto ai o equilíbrio fica prejudicado e o equilíbrio eu acho que esta em função da produção, a produção da escola, a produção do professor em função do administrativo que deve ser em função do aluno, que as vezes essas mudanças todas não conseguem resolver e as pessoas têm que ter a humildade, e já aconteceu isto em outros centros onde a experiência aconteceu e aconteceu de forma com determinados segmentos de ver que você resolve determinadas coisas e não resolve outras e ter humildade de ir aparando estas arestas

porque não pode continuar se as coisas não tiver dando certo por falta de profissionais qualificados por falta de materiais na escola ou por falta de condições materiais específicos na escola, então não se pode colocar se a rede não tem condições, se a rede não tem condições de dar condições para a gente trabalhar estes alunos com as melhores condições então ela tem que ter consciência de chamar a escola e dizer que isto não dará certo, eu penso isso, né ai tem uma lei, mas a lei não somos nos, a lei não para nos ai tem uma questão das pessoas estarem sabendo, eu tenho uma aluna de escola particular de nataçao que o sonho dela é estudar em uma escola normal com outras crianças e no centro onde ela estuda é um centro especializado e ela tem habilidades, tem qualidades bem desenvolvidas que inclusive reflete na pratica da nataçao comigo que eu tenho certeza que outra escola não trabalharia, é onde a gente tem que ter humildade de reconhecer quem estar fazendo o melhor para esta criança, ai tem outro aspecto qual a relação e a inclusão dessa criança com a sociedade mas essas coisas né, o segredo do sucesso é agradar todo mundo eu você tem que trabalhar melhor quem esta trabalhando o maior número quem tá fazendo o melhor para aquela criança, entendeu, a relação professor aluno, se a relação aluno sociedade se ela esta sendo prejudicada, de aluno com aluno com deficiência eu to falando sempre assim no caso de alunos com problemas mais severos que não podem ser trabalhados dentro da escola, que não tem condições do professor de sala trabalhar com ele, esses alunos que entram na escola não é problema não, a escola esta trabalhando e esta trabalhando muito bem.

08) As mudanças política trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Nossa, na área da educação em geral as transformações e eu sou mais uma que acredita que não tem como tirar a educação em especificamente a educação física do político o cotidiano é encharcado dessas transformações políticas sociais, não tem como separar isso mesmo porque a escola é um elemento dessa sociedade e então não tem como separar, trouxeram grandes transformações só que todas essas transformações que estão acontecendo principalmente em nível mundial trouxeram grandes problemas para serem agora desvendados a educação em relação a sociedade esta um pouco atrás nos estamos em uma

época de informações mil e tudo muito, muitas informações ao mesmo tempo e muitos meios de acesso a essa informação computador, robótica e a gente fica se sentido impotente e isso é um prejuízo que esta sociedade atual traz para o professor que repercute no cotidiano do professor, essa transformação em nível mundial elas incorporam ainda mais porque a educação ainda não tem controle disso tudo, uma vez globalizado, uma vez o capitalismo como sistema único o que acontece com as pessoas que projeto de sociedade você esta falando de que político você esta falando para mim política não tem como desvincular, eu tive uma crise particular porque eu não conformava com isso que estava acontecendo na escola, gente o que eu estou fazendo com os meu alunos o que eu estou fazendo com eles, eu quero uma formação mais humana mas de repente você se pega, pelo pouco tempo que tenho de educação não conseguir ver resultado não é imediato é processual, demorado amanhã você vê seu aluno estudando crescente, então eu não tive essa feliz felicidade de ver um aluno será que eu fui conseguir será que eles vão conseguir sair desse marasmo, não por eles ou pela escola, mas por todas as condições que eles vivem, e ao mesmo tempo trazer os aspectos políticos para a sala de aula fazer a pessoa enxergar o porque esta acontecendo isto, porque vocês não tem uma quadra para a pratica de esportiva de atividade física sei lá, porque que vocês acham que esta acontecendo tudo isto na vida de vocês, porque eles vêem tudo isso como natural ai vem com agressividade, faze-los entender toda a realidade que os cerca faze-los perceber que todos os atos realizados fora da escola repercutem em seu interior. Com relação aos professores feze-lo romper com o senso comum que político não faz nada para ninguém e que todos os atos acabam na escola.

Comentários finais

Eu queria saber o seguinte, eu queria saber mais, queria conhecer só assistir uma palestra sobre inclusão acho que quando tiver na escola, porque o rapaz que deu esta palestra disse que eles estão indo as escolas, porque se os dados estão dizendo que esta escola tem 28 alunos, então deveria ser uma escola que deveria ser mais assistida, vir dar palestras, cursos de forma vai trabalhar estes alunos, quais os tipos de comprometimentos que tem,

determinados problemas alguém que venha especificar falar isso, outra coisa que eu queria perguntar; é e os profissionais qualificados que trabalhariam com os professores, também não conheço nenhuma escola que tenha, dentro da escola, uma equipe um terapeuta educacional, um psicólogo, então é isso.

ESCOLA NÚMERO 04:

01) estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente na escola?

Olha, eu acho meio complicado, você tem que ter um trabalho especial né, com esse tipo de aluno eu já trabalhei na área do ensino especial, e eu trabalhava com 05 alunos, é muito mais simples do que você pegar uma turma todas acompanham as aulas e tem um que deixa a desejar só que eu percebi que foi um grande avanço que aconteceu com “R” um avanço que nem eu esperava no primeiro bimestre eu coloquei na minha ficha de avaliação que ele não sabia nada, ele tinha medo até de aproximar de mim aí depois no segundo já foi o contrário ele participava de todas as minhas aulas, eu percebi que ele é com o tempo que ele adquiri confiança na gente no momento que ele adquiriu confiança, a partir do momento que ele adquiriu confiança eles “deslançam” e via embora eu percebi o seguinte que eu posso dar uma aula de futebol que ele vai participar, eu fiquei com medo dele cair, aquela coisa que a gente fica insegura eu percebi que o menino ficou normal, eu percebi que ele ficou mais alegre depois que ele começou a participar das atividades ele ficou mais confiante eu percebi assim que em minhas aulas eu posso dar qualquer tema que ele acompanha ontem você pode ir lá na sala eu fiz um trabalho muito bonito com eles e ele fez, o que mais você quer saber eu só tenho ele.

02) a partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

No começo é que eu te disse tinha mudado, aí eu tive que pensar nele, numa maneira de lidar com ele, agora com relação eu sei que ele vai ter um desenvolvimento mais lento ele não tem uma boa coordenação motora, uma boa lateralidade eu sei que para este tipo de criança eu não posso exigir muito, mas dentro do limite ele acompanhou as aulas dentro do limite que eu queria então eu acho que ele acompanhou a turma, então eu acho que eu não precisei mudar, só no começo, quando eu peguei a maneira que eu poderia trabalhar que ele ia ter confiança em mim pronto acabou, né.

03) como a área da educação física no cotidiano escolar também em função da nova organização do tempo pedagógico do professor contribuiu para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim porque, se não porque?

Eu acho que sim, olha depois que eu percebi a mudança do ciclo, a gente tem mais um tempo, se você quiser trabalhar um aluno individual você consegue, se a professora tá precisando que haja interação porque tem que haver, entre as duas a minha de educação física e a dela, a gente tá sempre ajudando uma a outra, aqui o trabalho é assim coletivo mesmo tanto que a professora da alfabetização, ela é assim muito unida nos fazemos um trabalho muito unidas, porque ela percebeu que a educação física é muito importante neste início a pré escola, a base de tudo e que a educação física ajuda muito tanto na leitura o menino tendo uma boa lateralidade coordenação motora ele vai em frente sem nenhum problema, então o trabalho aqui é sempre assim mesmo uma ajudando a outra. Eu percebo assim que com relação com o “R” eu percebi tanto que eu chamei minha coordenadora, nas minhas aulas ele tá acompanhando “direitinho”, ele tá com uma mania que se ele perder uma chave que ele carrega na mão ele perde o equilíbrio sabia se ele perder a chave ele fica de um jeito que ninguém consegue dar aulas para ele, mas se ele tiver com a chave na mão ele faz tudo e assim ele antigamente ele falava não vou fazer não, não quero não e sentava lá com o tempo eu fui puxando mais e deixando o meninos mais soltos para conversar muito com ele depois disso, eu acho que a inclusão é válida sim na escola tem gente que tem dificuldade mas eu acho que não eu acho que a gente consegue conciliar as coisas.

04) como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física, com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

bem normal, bem se eu tivesse cinco numa mesma sala, como eu tenho um ou se eu tivesse dois eu agiria como uma pessoa normal, eu daria minha aula normal, sabendo que ele vai atingir o objetivo ótimo estou satisfeita, e eu cinto assim que houve crescimento graças a Deus, atingiu o objetivo com relação a isso, tem pessoas aqui que tem problemas maiores então eu não posso falar, só posso falar do que eu vivencio, minha aula é normal o que eu planejei eu sigo aquilo ali, eu acho que ele não é uma pessoa que tenha que ser Ah! Coitadinho ele faz a filinha ele participa de todas as atividades se de arremessar se é de acertar o alvo sabe, ele faz, dentro do limite dele ele faz. Eu acho que é considerado para mim como inclusão eu acredito.

05) como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?

excelente, melhorou 100%, ate jogar futebol que não acreditava ele jogou, ele fez um gol ele vibrou, ele falou professora eu fiz ele pulava dizendo que ele fez o gol, ele ficou ali uns 15 minutos só falando que ele fez o gol, ele ficou alegre porque ele conseguiu, então eu acho que é uma grande vitória eu já gosto de trabalhar na área

06) como você percebe a inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

Eu acho que eles tem todo o direito de estudar na rede regular de ensino, e desde que eu acho que esta faltando isto também os profissionais terem um momento de poder reunir ter encontros para que a gente possa Ta uma escola falando do que deu certo a outra também eu acho que tipo assim tem muita professora de sala que tem uma rejeição contra isso, elas rejeitam mesmo elas acham que não funciona mas é porque não teve a oportunidade de fazer um curso a prefeitura não da simplesmente joga o aluno e pronto no meu caso como eu te disse quando você tem um aluno ou dois, você consegue mais eu não sei a questão é que quando eu trabalhe no ensino especial as professoras pedagogas tinham poucos alunos em sala, ai elas conseguiam e eram crianças com o mesmo problema e

consegui agora aqui não sei tem professores que não estão se adaptando não elas estão procurando um meio para o sucesso dele mas que não tem na rede, agora tem você.

07)as mudanças administrativas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Não, eu acho que não. Eu acho que a mudança foi para melhor que agora a gente tem mais tempo, tanto que as coordenadoras tem elogiado muito meu trabalho, porque agora nos temos nosso tempo de estudo, no ano passado eu tinha que correr de uma escola para outra aqui eu fico o dia todo, eu to sentido que todas as mudanças que houveram aqui foram para melhor.

08)as mudanças políticas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

Eu no momento eu sinto que essas mudanças a partir que acabou o departamento de educação física a gente ficou mais largado, porque não acreditavam muito no nosso trabalho eu vejo que isso depende de você, se você na sua escola faz um bom trabalho você é reconhecido e eu não via isso, eu tive muito problema eu tive depressão séria, então, eu não estava atingindo os objetivos da escola esse ano eu estou ótima no meio de tanta mudança que houve, com relação as aulas é a gente ganhou os momentos de estudo tudo isso veio fazer com que a gente melhorasse mais ainda nosso trabalho, eu acredito que hoje a educação física não é vista mais como joga uma bola ali e deixa o livre você pode olhar meu caderno de plano que acompanho sempre com novidades, e eu sempre to procurando adequar aquilo que o professor tá pedindo, para ajudar ele o que eu acho foi acabar o departamento de educação física, eu tenho medo até de acabar a educação física,

Comentários finais

Eu que eu queria falar era isso, por exemplo se em minha sala tem um aluno que é deficiente e ele precisa de ajuda o que você tem que fazer reunir cada professora que tem o

problema e reunir e fazer um trabalho, por exemplo teve a troca era um de cada ciclo eu acho errado acho que deviria ir o grupo ai pelo menos, haveria muitas trocas de idéias.

ESCOLA DE NÚMERO 05:

01)estamos interessados em saber como você estabelece a relação entre ciclos de formação humana e a inclusão do deficiente?

Eu acho que os ciclos na escola veio proporcionar uma maior inclusão, seja alunos deficientes ou aqueles que tem qualquer tipo de problemas, aqueles alunos repetentes que vieram da seriação acho o ciclos de formação proporciona uma maior inclusão; a medida assim teoricamente, a medida que ele vai acontecendo na escola, mas tem professores que tem resistência a essa nova organização escolar tem dificuldade em entender o conceito de ciclos de formação e ele acaba por continuar excluindo o aluno sendo deficiente ou não, então eu acho assim o ciclo de formação veio para dar uma nova organização na escola, ele a primeira vista ele proporciona esta inclusão mas quando vamos para a realidade da escola, encontramos alguns entraves por parte dos profissionais que não estão conseguindo fazer o trabalho dentro do ciclo e acabam, continuam excluindo em alguns pontos, eu tenho assim como positivo so de mudar esta organização de série para ciclos já acho positivo, acaba fazendo pelo menos oficialmente esta inclusão e que eu espero assim que daqui dois três anos, as coisas tenham melhorado já os professores já sabem trabalhar realmente com esta proposta de ciclos de formação e que os professores estejam trabalhando realmente com a proposta e dando conta de fazer a proposta funcionar, porque estamos em um período de experimentação daqui dois, três anos a coisa já esteja realmente funcionando.

02)a partir da implantação dos ciclos de formação humana e o processo de inclusão de inclusão do aluno deficiente, o que mudou nas aulas de educação física?

Olha, eu acho difícil de estar respondendo isto eu vou te falar, o que mudou falando mais o que mudou nas minhas aulas, quando eu entrei na rede agora em agosto, então minha

experiência com aulas de educação física é muito pouco, foi assim em escolas particulares então talvez eu não consiga estar elencando as diferenças, que praticamente eu já comecei a trabalhar nesta perspectiva, e eu já venho numa perspectiva mais crítica mais inclusiva, por causa da minha formação, então não tenho obstáculo muito grande é como se eu tivesse uma continuação da minha formação agora, então, eu acho que foi fácil, extremamente, o que mudou é que as escolas não é por causa dos ciclos de formação, eu acho que é uma lei do MEC que as escolas teriam que aceitar crianças que possuam deficiência, as escolas para deficientes, escolas especiais iriam acabar e que a criança deficiente ou não teria que ser inclusa na escola regular, agora a escola tem que estar preparada para receber esta criança, eu acho que isso não veio do ciclo, mas de uma diretriz do MEC, a partir disso o ciclo de formação humana ajuda a incluir esta criança, diferente da seriação, diferente do etapismo da seriação então, o ciclo de formação esta mais preparado para receber esta criança, por causa dos conceitos que ele tem assim teoricamente só que a pergunta é vocês tiveram que aceitar esta criança, agora eles vão ter que pensar como eles vão participar, que seria um dos princípios da inclusão ele vai ter que procurar um meio para ela esta inclusa, a maior diferença que eu posso estar te colocando é a chegada desta criança agora dois três anos atrás na escola.

03) como a área da educação física no cotidiano escolar também em função da nova organização do tempo pedagógico do professor contribuiu para compreensão da inclusão do deficiente? Se sim por que? se não por que?

Ah! Não sei te responder mesmo, por que como eu te falei eu cheguei agora em agosto assim em relação o que tem contribuído com a inclusão é mostrar para a comunidade escolar que esta criança tem condições de estar participando acho que a área da educação física tem contribuído para isso, perceber que essas crianças podem participar podem levar uma vida normal dentro das particularidades de cada um e podem estar na escola participar de todas as atividades eu acho que a educação física ser uma atividade prática acho que elas vêem aquela criança participando daquela atividade pratica as pessoas falam nossa! Acalma talvez? Da para perceber que esta pessoa pode estar participando do cotidiano da sociedade dentro da particularidades dela ele tem o seu papel e ela pode contribuir, eu acho que essa contribuição é fantástica.

Tem contribuído a medida que eu tenho tempo para pesquisa para estudo pensado em suas aulas repensando na didática, em como estar incluindo esta criança você observa esta criança na aula e observa nas aulas é fica pensando naquilo e você tem tempo nas janelas que aparecem, os professores não entram em sala todos os horários, além dos horários de estudo aqui na escola ainda tem algumas janelas, em relação a essa nova organização do tempo pedagógico do professor da para estudar e buscar soluções, sem essa organização seria muito difícil o profissional estar buscando em outros horários forma uma vez que nos horários fora geralmente o professor trabalha em outro local, então eu acho que ajuda sim porque da oportunidade de buscar de estudar .

04)como você se posiciona, quanto a possibilidade de atuação pedagógica da educação física com os alunos deficientes no cotidiano escolar?

bom, eu acho assim, que a educação física é uma das área dentro da escola que mais possa contribuir para essa inclusão acontecer, é porque as pessoas tem o senso comum que essa pessoas não dão conta de fazer nada, ainda mais quem tem uma deficiência, assim, a nível física as pessoas olham e aí dizem que ele não dá conta de fazer mesmo, de correr, de chutar bola ou jogar alguma coisa. Ai ela pode estar mostrando para a comunidade e para os alunos, que ele pode sim participar de todas as atividades dentro da escola, mesmo que seja nas aulas de educação física dentro das possibilidades, pois, de alguma forma tem como ele estar participando.

05)como você tem observado o desempenho de seu aluno com deficiência em suas aulas?

olha, quando eu cheguei aqui no mês de agosto eu tenho duas alunas deficientes, elas assim, já eram de chegar e queria participar só que elas não davam conta e os aluno ajudavam mas não queriam que elas participassem, para eles tanto fazia se elas participassem ou não, ou por não dar conta ou não vou me sair bem, ou sei lá, eles diziam não deixa ela fazer não professora, os alunos não queriam que elas participassem, porque vai atrapalhar ou por que tem ser mais devagar então resolvi chama-las para participar, uma logo de primeira ela quis participar e entrou na atividade a primeira atividade que a gente fez e ela participou foi uma

queimada, no meses de agosto e setembro nos trabalhos com brinquedos tradicionais, então ela não tinha nem noção da queimada, eu vou te dar a bolinha e você vai cruzar para o colega do outro lado, aí as crianças que já estavam carimbadas na reserva, diziam ah! Não professora, aí eu falei eu tenho que participar também ela da conta, aí eu peguei a bola e joguei para ela, você tem que jogar alto para as pessoas do outro lado as pessoas que estão no meio não podem pegar, aí eu peguei a bola e joguei a bola e disse, você tem que jogar a bola para as pessoas que estão do outro lado, as pessoas que estão no meio não podem pegar, no começo ela teve uma certa dificuldade de pegar a bola de segurar a bola, mas lançou a bola e eu não sei se esta dificuldade se é da deficiência que ela tem, essa dificuldade essa dificuldade pode ser em função de não ter experiência, por não ter experimentado estes movimentos, por que assim, eu não sei qual deficiência que ela tem, inclusive quando você esteve aqui da outra vez eu disse nossa, eu nunca olhei a ficha de matrícula dessa aluna e da outra, porque tem que olhar na ficha para saber qual deficiência que a aluna tem, para prestar atenção nas aulas, observar as dificuldade que os alunos têm na aula, para mudar, remover as barreiras que ela tem dentro da deficiência dela, eu tenho que olhar isso para o próximo ano, nossa falha total. Assim, o problema dela, é uma retardo, ela lê, ela tá na terceira etapa do ciclo I, ela lê ela entende, tem lógica no pensamento, ela fala, mas tem uma dificuldade de fala, uma lentidão na fala e na escrita e uma dificuldade motora, e aí a questão não é por conta do retardo que ela tem, eu acho que é por conta da estimulação que ela não teve que causou isso, ela participou da aula da queimada e agora as crianças já à incluem já chamam por ela, outras já dizem sai daqui não quero, não tira ela, então assim, ela participa dentro das dificuldades dela, às vezes ela não faz, ela gosta muito de joguinho, e aí ela pede, aí eu digo para ela que não é dia, que não é o tema da aula aí emburra, faz bico, mas eu chamo ela para participar e ela participa, agora a outra aluna, ela tem um problema assim físico nas pernas, nos braços, é mais magrinha “raqútica”, e as pernas dela tem um problema os pés são para dentro, ela tem uma dificuldade de andar e ela se recusa a fazer, eu conseguir fazer com que ela participasse de duas aulas, assim, eu pergunto para ela porque ela não que ela não responde, e para os outros ela também não responde, eu já tentei perguntar se ela tem medo de cair, eu seguro você e ela não responde, as vezes eu tenho medo de tá induzindo, então como ela não participa eu acabo entregando outras coisas para ela, as vezes um joguinho, aí eu fico pensando será que é o certo eu estar

fazendo isso, eu estou levando ainda estou tentando perceber as minhas aulas com a prática, estou que eu fico na dúvida será que eu estou fazendo errado em dar outra coisa para ela fazer ne ou eu tenho que trazer ela mesmo é insistir ai fica essa dúvida, ai eu fico com receio dela machucar, de cair, ai ela fica jogando jogos de salão que ela gosta, tem sempre um colega que quer jogar com ela, que não é a mesma pessoa ah! Hoje eu quero tal ai a criança joga com ela, um dia ela participou do futebol, os alunos estavam numa roda trocando passes, para depois fazermos a brincadeira “bobinho”, aqui tem uns bancos e ela estava sentada ai “N”, você vai participar, nem precisa de você levantar ai eles fizeram a roda mais perto dela, ai ela deu uns chutes na bola, logo ela não quis mais ai eu perguntei se estava doendo, ela fala que dói, ela não da conta de ficar muito tempo de pé, já a outra não, eu disse você vai participar segurei na mão dela e fiquei o tempo todo segurando, ela também chutou a bola participou, quando ela estava cansada ai quis sentar e sentou, eu fiquei o tempo todo com ela, eu tive medo de ela não da conta de fazer, mas ela é uma criança muito ativa, ela anda de bicicleta, ai quando a professora me falou que ela andava de bicicleta pelo bairro, ai minha aula modificou com ela, antes quando ela falava que queria sentar eu deixava, então quando a professora me disse a “N” anda de bicicleta pelo bairro, então eu disse, se ela tem condições de andar de bicicleta ele em alguns momentos ela tem condições de participar, só que ela cansa ela tem esta particularidade, dói as pernas e ai ela senta, medo de cair e machucar ela tem também, um dia na sala ela desequilibrou e caiu, ai eu percebi aquela fisionomia de pânico de desconforto, não dava conta de se levantar, ai eu percebi que para ela é um grande desconforto, eu acho assim para ela é uma grande barreira, vencer o medo e tentar estar experimentando e acabar estar experimentando, mas eu quero sempre estar chamando as duas nunca deixa-las sem participar e sempre estar dizendo que as duas tem condições de estar participando e tem que participar.

06) como você percebe a inclusão do deficiente na rede regular de ensino?

Bom, assim, eu estou na rede não sei a quanto tempo a quanto tempo atrás tinha as escolas especiais, que cuidavam, e era opcional se uma mãe quisesse colocar o filho na rede regular

não era proibido, fora isso, escola especial, aí na nova LDB, não sei se uma portaria do MEC, não sei ao certo, que as escolas são obrigadas à aceitar o deficiente, eu vejo que isto veio mais por esta imposição, por força de lei do que por interesse dos profissionais da escola, então, eu vejo assim, depois dessa lei a escola se viu obrigada e aí resolveu que tinha que aceitar os alunos, assim, eu acho que tem muito pré-conceito aos alunos deficientes por parte dos professores os profissionais da escola e mesmo por parte dos pais e dos alunos deficientes. Por parte dos pais eles tem medo da criança não ser bem recebida, não ser bem cuidada, que escola especial tinha toda aquela coisa do cuidado, parece que não era para a criança aprender parece que era só para ter o cuidado com o deficiente, na escola regular não tem como ele ter este tratamento diferenciado, e ela acaba tendo que se adequar a aquele ambiente novo, por parte da comunidade escolar, do corpo docente das pessoas que trabalham na escola, eu vejo assim com muita resistência, de achar que você não vai conseguir trabalhar, com crianças com deficiência, talvez a criança não vai aprender nada, já vi professores de outra escola dizendo: porque que eu vou ensinar se ele não vai aprender, ele não aprender nada, eu não sei nada, como que eu vou ensinar para ele, não tenho nenhuma experiência nisso, então ele vai ficar lá na sala, vai ficar lá e eu não sei o que vou fazer com ele, bem eu tenho esta visão da escola apesar que já tem um tempo também que os alunos deficientes estão na escola, ne, então eu vejo mais o pré-conceito da e na escola por parte da comunidade escolar e professores de estar atuando com estas crianças, por acharem que não dão conta que é difícil, e isto reflete a visão que esta pessoa tem do deficiente, que o deficiente é uma criança que não consegue nada, que precisa de um tratamento tão especial que nem eu dou conta, e aí começa a tratar a criança de forma diferenciada, que não teria necessidade, é eu falo assim, a forma diferenciada ela não precisa ser tratada diferente das outras crianças, ela precisa de algumas adaptações no meio, no espaço físico da escola, e algumas modificações ... acho que no tratamento nenhuma, ela tem que ser tratada normalmente, as adaptações tem que ser feita de como esta chegando o ensino nesta criança, mais o pedagógico do que o tratamento geral

07) as mudanças administrativas trouxeram alguma mudança para a área da educação física? bem é que esta nova gestão ela, o fato de ter pensado qualitativamente no trabalho do professor e ter aberto o tempo de estudo, as janelas de estudos e na contratação de novos

professores é você tem um número maior de profissionais entrando nas salas no ciclo II, então, você tem as janelas para estar estudando, porque não só os professores de educação física e os de outras áreas também, tem tempo para estar estudando para estar buscando as respostas aos problemas dentro de suas aulas, para estar se avaliando e avaliando as suas aulas, para estar buscando respostas para aquilo, ficou melhor o professor tem mais tempo para planejar. No ciclo II, tem mais professores para estar entrando na sala e no ciclo I tem o dinamizador, então eu acho que estas mudanças administrativas na rede municipal de ensino, trouxe este avanço neste sentido.

08) as mudanças políticas trouxeram alguma mudança na área da educação física?

eu acho que a resposta é quase a mesma, porque a mudança política veio junto com a mudança administrativa, então, eu acho que esta gestão ela está tentando dar uma mudança na educação, vem com uma escola aberta para a comunidade, ela não é do diretor, ela do professor, ela é do aluno, da comunidade, tentaram inverter esta visão, vem com uma visão de educação que busca a inclusão, uma educação inclusiva, mais emancipatória, acho que ela busca isso, mais preocupada com esses conceitos, não só conceitos mas formar o aluno nestes conceitos, e não só nos conceitos mas formar o aluno para enfrentar esta realidade e não mascarar a realidade, não tem que lutar pelos seus direitos, buscar estudar e chegar em algum parâmetro aí na vida, essa mudança que veio, veio para mudar estes conceitos e agora eu acho que é com o tempo que vamos ver o resultado, só tem dois anos, eu acho que só daqui uns dois ou três para se ver o resultado dessa nova forma de organização em ciclos da nova gestão

Comentário Final:

Quero falar do espaço físico da escola, as escolas antigas nem tem este espaço, mas as escolas novas elas tem um espaço, que é do deficiente que o banheiro do deficiente, ele é para alunos cadeirantes essa já é a segunda escola com construção nova que eu trabalho, e assim, nas duas escolas o banheiro foi transformado em depósito, ele serve para guardar o material de educação física, aí reflete uma falta de espaço para o professor de educação física, para guardar o material dele, e a falta de espaço para o aluno deficiente, então nestas

duas escolas acomodaram o material de educação física no banheiro, aí eu fico pensando assim se o aluno deficiente chegar(o cadeirante), o que a gente vai fazer, vai ser toda aquela mudança de espaço, vai ser toda aquela tormenta momentânea e aí eu vejo que todo este espaço para o aluno deficiente, acaba que nem é respeitado, a gente que a gente está aqui para receber o aluno deficiente, sabe que o espaço é do aluno deficiente, acaba sendo até assim, não é desrespeito a palavra, mas tipo assim é... aquela coisa não tem, se não tiver a gente ajeita e nem briga pela melhoria do espaço do aluno, vamos respeitar este espaço ele é do aluno deficiente, se não tem o banheiro tá ai pode ser usado pelos alunos, todo bem estar aqui para usar vamos usar, a construção de uma sala, vamos comprar mais armários tudo é solução, mas essa hipótese nem é cogitada, parece que as pessoas não estão nem aí para o aluno deficiente, ou que eles podem aparecer na escola, estar fora da realidade da escola o aluno deficiente, a primeira idéia vamos colocar aqui, uma vez que agora no momento, nenhum deficiente e aí eu acho que escola vai deixando isto aí de lado, esta busca por este espaço e essa luta pelo o aluno deficiente, acho que tem que lutar quotidianamente, fora com o pré-conceito, discriminação aí a escola também sofre pré-conceito sofre discriminação, aí eu acho que o papel da escola é o inverso, é mostrar para as pessoas que não tem que ter discriminação ou pré-conceito.