

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MOISÉS LOPES SANCHES JÚNIOR

**UMA LEITURA DA QUESTÃO DA
DEFICIÊNCIA E DA INCLUSÃO NO ENSINO
MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA:
olhares e ações da docência de educação física e de
seus pares**

Campinas
2009

MOISÉS LOPES SANCHES JÚNIOR

**UMA LEITURA DA QUESTÃO DA
DEFICIÊNCIA E DA INCLUSÃO NO ENSINO
MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA:
olhares e ações da docência de educação física e de
seus pares**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Sa55L	<p>Sanches Júnior, Moisés Lopes.</p> <p>Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de Educação Física e de seus pares / Moisés Lopes Sanches Júnior. -- Campinas, SP: [s.n], 2009.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Paulo Ferreira de Araújo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p style="text-align: center;">1. Deficiência. 2. Inclusão. 3. Sistema municipal de ensino. 4. Educação Física-Ensino fundamental. 5. Educação Física para deficientes. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">(dilsa/fef)</p>
-------	--

Título em inglês: Reading of an issue of disability and inclusion in official education to Hortolândia: visions and actions of teaching Physical Education and their peers.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Disability; Inclusion; Municipal system of education; Physical Education-Elementary teaching; Physical Education for the disabled.

Área de Concentração: Atividade Física, Adaptação e Saúde.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Alcides José Scaglia. Edison Duarte. Paulo Ferreira de Araújo.

Data da defesa: 08/07/2009.

MOISÉS LOPES SANCHES JÚNIOR

**UMA LEITURA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA E DA
INCLUSÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA:
olhares e ações da docência de educação física e de seus pares**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Moisés
Lopes Sanches Júnior e aprovada pela
Comissão julgadora em: 08/07/2009



Paulo Ferreira de Araújo
Orientador

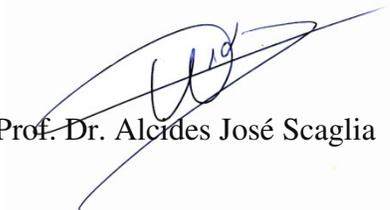
Campinas
2009

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Orientador



Prof. Dr. Edison Duarte



Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Dedicatória

*Dedico este trabalho a memória de minha primeira professora, a quem devo o significado do que é a verdadeira educação, e quem sempre sonhou com esse dia,
Norma Cordeiro Sanches, 29-02-1940 - 28/05/2009,
in Memorian.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Deus, a quem devo a benção da vida e em quem tenho encontrado forças para prosseguir nos tempos de crise e dificuldade.

Ao meu orientador Prof. Paulo Araújo, pela paciência, apoio e compreensão sem os quais esse momento não teria chegado.

Aos professores Edison Duarte e Alcides Scaglia por aceitarem ler e avaliar este trabalho.

Aos amigos Luiz, Marina, Rita e Josiane, por me suportarem durante todo esse tempo, e por dividirem comigo a honra de aprender e a missão de ensinar.

À profa. Marta Pisani Destro, minha primeira orientadora no caminho acadêmico.

Aos amigos do IASP, Instituto Adventista São Paulo pela acolhida e colaboração para que esta etapa fosse vencida.

Aos professores e colegas da FEF pela paciência e colaboração.

À minha esposa Líslei, e minhas filhas, Bianca e Milena por suportarem a ausência, as neuras, as crises, as noites perdidas, e apesar de tudo, continuarem incentivando.

Ao meu pai, que como diretor de escola, me deu a chance de aos 7 anos de idade de realizar as provas para o primeiro aluno de inclusão que conheci - Duílio Parotti - vítima de paralisia infantil.

SANCHES Jr., Moisés Lopes. UMA LEITURA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA E DA INCLUSÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA – Olhares e Ações da Docência de Educação Física e de Seus Pares. 2009. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

Muito se tem discutido sobre a deficiência em crianças e adolescentes. Várias pesquisas apontam para a necessidade de um fazer docente que respeite a diversidade humana. Este trabalho visa verificar a percepção dessa realidade através dos olhares e ações demandadas por parte do profissional da Educação Física, como elemento integrador dos aspectos da saúde, posto sua área de formação, e das possibilidades educacionais, uma vez que ele também é um educador, bem como a de seus pares na gestão escolar (Gestores, Supervisores, Orientadores) no intuito de perceber possíveis demandas e lacunas na relação teoria-prática do processo da inclusão. Esta pesquisa se propõe em primeiro lugar a levantar esta informação nas 40 (quarenta) escolas do município e classificar os resultados identificando as ações e percepções dos profissionais potencialmente fomentadores da ação inclusiva. Pretendemos que de posse dessas informações serão possíveis intervenções quer no sentido de revisar o problema com outras pesquisas, quer na direção de posicionar ações político-pedagógicas que se interponham no âmbito da ação docente bem como da discussão das políticas pedagógicas do município no que concerne a questão da inclusão.

Palavras-Chave: Deficiência; Inclusão; Sistema municipal de ensino; Educação Física-Ensino fundamental; Educação Física para deficientes.

SANCHES Jr., Moisés Lopes. READING OF AN ISSUE OF DISABILITY AND INCLUSION IN OFFICIAL EDUCATION OF HORTOLÂNDIA - Visions and Actions of Teaching of Physical Education and Their Peers. 2009. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

Much has been discussed on disability in children and adolescents. Several studies show a need to do the teaching that respects human diversity. This work aims to check the perception of reality through the eyes and actions demanded by the Professional Physical Education, as element of integrating health aspects, since their area of training, and educational opportunities, since it is also an educator as well as that of their peers in school management (Managers, Supervisors, Advisors) in order to understand possible demands and gaps in the theory-practice relationship of the process of inclusion. This research aims first to highlight this information in 40 schools of the city and sort the results identifying the actions and perceptions of professional developers potentially inclusive of action. We want to possess such information or assistance will be possible to revisit the issue of further research, either toward political and pedagogical position actions that seek action under the teacher and the discussion of the educational policies of the municipality with respect to the question of inclusion.

Keywords: Disability; Inclusion; Municipal system of education; Physical Education-Elementary teaching; Physical Education for the disabled.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição da População por Faixa Etária.....	56
Gráfico 2 -	Distribuição da População por Gênero.....	57
Gráfico 3 -	Distribuição dos Cargos por Gênero.....	57
Gráfico 4 -	Distribuição da população por Gênero e Cursos de Graduação.....	58
Gráfico 5 -	Distribuição da População por Nível de Formação Acadêmica.....	59
Gráfico 6 -	Distribuição da População por ano de Conclusão da Graduação.....	60
Gráfico 7 -	Legislação em Vigência Durante a Graduação.....	60
Gráfico 8 -	Distribuição da População por Tipo de Agência Formadora.....	61
Gráfico 9 -	Graduados com Disciplina de PNE no currículo.....	62
Gráfico 10-	Comparativo entre o período de graduação e a presença de disciplina de PNE no currículo.....	63
Gráfico 11-	Comparativo entre o tipo de IES e a presença de disciplina de PNE no currículo.....	64
Gráfico 12-	Comparativo entre o tipo de Curso, tipo de IES e a presença de disciplina de PNE no currículo.....	65
Gráfico 13-	Experiência Profissional.....	65
Gráfico 14-	Experiência Profissional por Segmento - Público e Privado.....	66
Gráfico 15-	Distribuição da População por Conceito de Inclusão.....	67
Gráfico 16-	Distribuição da População por Conceito de Inclusão - Técnicos e Sócio-Políticos.....	68
Gráfico 17-	Relação entre Inclusão e Educação Especial.....	69
Gráfico 18-	Distribuição da População por Conceito de PNE.....	71
Gráfico 19-	Distribuição da População por Conceito de PNE p/ Enfoque.....	72
Gráfico 20-	Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente	73
Gráfico 21-	Justificativas para a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente...	74
Gráfico 22-	Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente – por cargo	76
Gráfico 23-	Justificativas para a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente – Por cargo	76
Gráfico 24-	Percentual de necessidades para a prática da inclusão.....	77
Gráfico 25-	Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular.....	78
Gráfico 26-	Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular – Distribuição por cargo	79

Gráfico 27-	Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular – Distribuição por tempo de Experiência Profissional.....	80
Gráfico 28-	Percepção dos respondentes quanto à sua capacitação para o trabalho com PNE	81
Gráfico 29-	Justificativas apresentadas pelos respondentes para sua percepção quanto à capacitação para o trabalho com PNE	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descrição da População	55
-------------------	------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EFA	Educação Física Adaptada
EF	Educação Física
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
FEF	Faculdade de Educação Física
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEE	Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DC	Diretrizes Curriculares
IES	Instituição de Ensino Superior
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
FEF	Faculdade de Educação Física
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A INCLUSÃO	27
2.1 A Dificuldade em Conceituar.....	27
2.2 Breve Panorama Histórico da Inclusão.....	30
2.2.1 Identificando os Sujeitos da Inclusão.....	30
2.2.2 As PCD e PNE Através da História	32
2.2.3 A Educação Especial e a EFA	35
2.2.4 A Educação Especial e EFA X Escola Regular e EF	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Universo da Pesquisa	49
3.2 População e Amostra	51
3.3 Delimitação do Estudo e Procedimento para Coleta de Dados	51
3.4 Análise e Tratamento dos Dados	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Dados de Identificação e Formação	55
4.2 Dados sobre Concepções e Prática da Inclusão	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	93
ANEXOS	101

1 INTRODUÇÃO

Ainda que estranho, porém não menos verdadeiro, vivemos o paradoxo de estar na era da informação, ao mesmo tempo em que sofremos o risco de pelo excesso e facilidade de acesso, perpetuarmos a displicência, o descaso e a superficialidade do conhecimento/reflexão dessa mesma informação.

As duas décadas finais do século XX, posto que permeadas de discussões, às vezes intermináveis, sobre os rumos da Educação Brasileira, seja em seus aspectos estruturais e metodológicos ou nas suas concepções da pessoa humana e seus aspectos idiossincráticos e inclusivos, bem como sua releitura frente às demandas de causas sociais, discutidas e revistas por órgãos oficiais e de direitos humanos, em prospecção mundial ou local, ainda que resultando impactos de ordem legal, quer na reedição do documento maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), quer na criação ou revisão das instituições regulamentares e complementares, mesmo produzindo efeito sobre as ambiências de pesquisa, parecem não estar produzindo o mesmo resultado, ou pelo menos, não na mesma intensidade, na ponta da linha – a família, a escola.

É significativo o fato de que no âmbito da Educação Física, principalmente no que tange ao Desporto Adaptado, conforme referencia Araújo(1998), percebe-se uma nítida e ampla modificação conceitual desde 1980/81, porém essa se reflete muito mais no ambiente social e das competições esportivas, ou mesmo produzindo mudanças na concepção da formação do professor da Educação Física, porém, muito pouco se reflete na ambiência e prática da Educação Básica.

Isso remete a outras inquietações no sentido dos motivos reais dessa ânsia demonstrada pelos movimentos de inclusão, sejam pelas motivações políticas envolvidas no tema, seja pelos resultados econômicos gerados pelo discurso/retórica, ou mesmo prática restrita a nichos seletivos de inclusão, quer pelo esporte, quer pela exploração da imagem da “pessoa incluída”.

À margem dessas questões, avoluma-se outra discussão que na última década, e principalmente no início do novo século, parece ganhar aos poucos espaço significativo como

mudança de paradigma. Como proposto por Araújo (1998), vivenciamos três recortes temporais e conceituais nesta temática da tratativa das deficiências: enfoque médico/corretivo, num primeiro momento, sua transição para o psicopedagógico, e num terceiro momento para o enfoque pedagógico.

Nesse último recorte, o pedagógico, se concentra o foco de nosso estudo. A mudança para esse novo paradigma, não parece estar obtendo os mesmos resultados quer em amplitude, quer em profundidade, que os dois momentos anteriores. Haja visto o fato de que as informações primárias que referem-se a quantificação das questões da deficiência na população em idade escolar, praticamente não existem. Há que se recorrer ou a estatísticas da área médica (primeiro modelo conceitual), a iniciativas isoladas dos setores da psicopedagogia ou de instituições de reabilitação, ou então aos dados fornecidos pela área desportiva.

Até mesmo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que tem incluído questões sobre deficiências em suas pesquisas desde 1872, possui um vácuo entre 1940 e 1990, em que não se fez pesquisa nessa área, além do fato de que as pesquisas atualmente feitas pelo censo, possuem atualização somente a cada 10 anos, conforme afirmação do presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Eduardo Pereira Nunes na abertura do 2º Seminário Regional do Grupo de Washington, instância criada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) para aprimorar os métodos estatísticos relacionados à população portadora de deficiência e criar uma metodologia padrão, considerando as diferenças culturais e de língua dos países membros:

As avaliações não podem ser só a cada dez anos. Precisamos acompanhar mais de perto a situação deles e das políticas públicas... Ficamos 50 anos sem pesquisa e agora ela é feita de dez em dez anos. As informações que temos ainda são insuficientes. Para avaliarmos as políticas públicas precisamos de informações periódicas. (a Tarde on-line, 2005)

Ainda sobre as questões envolvidas no ambiente da educação e as implicações da adaptação e inclusão, retirado o foco da formação docente, quer do professor da Educação Física, quer dos seus pares, há que se considerar o fato de que existem limites e classificações que perfazem o assunto e até que medida, do mesmo modo que o deficiente precisa ser incluído em todos os processos da convivência humana e isso tem um processo, uma forma e um tempo de se

fazer, a escola também precisa ser “incluída” nessa nova realidade, e isso também demanda um tempo, uma forma e um processo.

Conforme Silva (2004), Araújo (2004) e Duarte (2004), em discussão sobre a nova roupagem proposta para inclusão, vivemos um período de transição, de encontros e desencontros no lidar com as diferenças, mas, algo precisa e deve ser feito na direção de alcançar os objetivos deste novo momento do processo.

É fato que conceitualmente crescemos bastante desde a visão antiga sobre a deficiência exarada na pergunta dos discípulos a Cristo (aprox. 28dc) – “Quem pecou, este ou seus pais para que nascesse cego” – para uma visão mais próxima da resposta dada por Ele (aprox. 28dc) – “Nem ele pecou, nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus” – guardadas à religião as questões teológicas do tema, a pergunta que permanece é: estamos, enquanto prática e não discurso na educação, procedendo para com a pessoa humana do deficiente sob qual das óticas? Vêmo-los sob a exclusão da culpa e da caça aos responsáveis, ou pela inclusão das possibilidades?

Ou ainda, se fizermos recortes mais atualizados, vêmo-los sob a perspectiva da necessidade de cura, ou pela ótica da superação e da adaptabilidade?

O paradigma que se viabiliza em nosso tempo através da visão educacional, surge então como um modificador, em potencial, maior do que estes quando se propõe a formar o Homem, enquanto ser, enquanto pessoa, enquanto conhecimento, competências e habilidades.

Nesse recorte temporal, a Educação Física aparece como amálgama das duas áreas, enxergando o Homem por seus pressupostos de desenvolvimento e adaptabilidade física, ao mesmo tempo em que deva visualizá-lo sob o prisma da Educação.

Como propõem Daolio (1998), Lovisolo (1995), há que se desenvolver uma noção antropológica do trabalho escolar da educação física, olhando o ser humano como um todo, social, emocional, vivencial em movimento e desenvolvimento. Essa proposta se evidencia na tese de Daolio (1992) apresentando a ação do professor de Educação Física na transformação “Do corpo matéria-prima ao corpo cidadão”.

Porém, para que isso ultrapasse a retórica, chegando a prática, se faz necessário um esforço numa via de mão dupla, seja na relação sociedade–pessoa portador de necessidades especiais, seja na interação escola–PNE. Esse esforço inclusivo envolve a adaptação do meio:

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

Porém não só o meio precisa ser adaptado, mas o olhar das pessoas precisa ser modificado, onde num sonho utópico, mas não menos possível, não se veja o “deficiente”, nem o “portador de necessidades especiais”, mas o ser humano por detrás das diferenças.

Esse é o espaço que se abre pela educação, e que se coloca como desafio ao interlocutor destes dois mundos, o professor da Educação e o professor do Físico – o Professor de Educação Física.

2 A INCLUSÃO

2.1 A DIFICULDADE EM CONCEITUAR

Tratar das questões da inclusão é aventurar-se em um campo de conceituações diversas, que passam por uma compreensão em franca construção, numa discussão acirrada que envolve "amores e humores" que se inflamam, seja pela convergência e encanto do tema, seja pelas posturas paradigmáticas que defendem seus pontos de vista como a verdade última ou descoberta dos segredos de uma caixa de pandora.

Tentar definir termos em meio a um processo em construção não parece tarefa das mais fáceis, e provavelmente, nem prudente.

Talvez apresentar visões e contextualizá-las no tempo e movimento conceitual seja a maneira mais prática de tentar perceber onde estamos, por onde trilhamos e, por fim, para onde estamos nos direcionando.

Sendo assim, não tentaremos conceituar a inclusão, mas apresentar as visões que se tem aplicado ao longo da história a essa questão. De certa maneira, ao fazê-lo, estaremos descobrindo conceitos que lhe foram aplicados ao mesmo tempo em que se torna claro que estamos distantes de um conceito final que possa atingir o status de "LEI".

Como apresentado por Seabra Jr. Jr., Silva, Araújo e Almeida, 2004, o termo inclusão surge em tempos modernos, num movimento de formação e ampliação de espaço em diversos segmentos da sociedade, redirecionando conceitos e práticas das relações sociais. Nasce dentro de um ideal neoliberalista, refletindo-se também na organização das políticas, e por consequência, produzindo mudanças na concepção e prática dos sistemas de ensino.

Paradoxalmente, parece ser mais fácil, ou didático, entendermos a inclusão pela discussão da exclusão.

Se existe inclusão como força, significa que em algum momento descobrimos a exclusão como motivo. Portanto, o conceito de inclusão passa pela percepção que temos da exclusão em cada fase histórica.

Nesse contexto parecem existir perguntas que se repetem, mesmo que sob novas roupagens, em cada momento histórico que propõe novas abordagens ou concepções teóricas e práticas para esse tema.

Essas perguntas poderiam ser agrupadas por tema ou enfoque, por contraste, convergência, dependência, ou qualquer outro mecanismo que possibilite, sinônima ou antonimamente, compreender o que estamos querendo abordar.

A guisa de norteamento de nosso estudo escolhemos agrupar essas questões recorrentes em cinco perspectivas: a do conceito de inclusão, a do objeto ou sujeito da inclusão, a do motivo da inclusão, a dos responsáveis pela inclusão e a do local da inclusão.

Sob o ponto de vista conceitual, por exemplo, temos perguntas como – O que é? O que não é? O que é incluir? – dependem da resposta dada ao que se tem como excluir. O que não é excluir implicará os limites de nossa ação direcionada ao incluir.

Por exemplo, se para algum o conceito de exclusão delimita que alunos possam ser separados por peso e idade para uma determinada prática desportiva, a resultante para o conceito de inclusão considerará tal separação como forma de incluir. Por sua vez, se o conceito de inclusão desconsidera as diferenças por definir que separá-las é segregar, implica que conceituamos exclusão como toda e qualquer separação que identifique ou diferencie indivíduos.

Essa interdependência de termos aparece clara na abertura do texto de Stainback (1996) ao iniciar a abordagem dos fundamentos do ensino inclusivo: "A Exclusão nas Escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social".

Obviamente, nos extremos a diferença conceitual é cristalina e facilmente identificável. Porém, o campo cinza que permeia os extremos traz riqueza e confusão ao mesmo tempo na tentativa de encontrar caminhos que conduzam a conceituação.

Sob o prisma do sujeito da inclusão, há que se responder quem está excluído ou quem é o excluído, quais as suas características sua composição, seu nicho. Novamente ao identificarmos tal sujeito, a definição que a ele aplicarmos implicará luz sobre a forma, o processo e a metodologia da inclusão. Não somente isso, mas impactará diretamente o conceito.

Por exemplo, se à pergunta “Quem?” , tivermos respostas como: os excluídos são pessoas com deficiência, limitação, anomalias, ou quaisquer outras respostas que foquem a falta, a ausência ou a impossibilidade, na outra ponta, os que necessitam inclusão serão recebidos como os que não podem, não conseguem, não alcançam por serem anômalos.

Analogamente, olhando os extremos possíveis, se à mesma pergunta respondermos que os excluídos sejam os que têm necessidades especiais, particularidades, aprendizagem diferenciada ou habilidades específicas, conseqüentemente à inclusão será aplicado o enfoque de adaptação, diferenciação metodológica, ou outras formas de estudo que possibilitem o atendimento dessas necessidades.

Sob a perspectiva dos motivos da inclusão, respostas precisam ser delineadas a questões como: Por que incluir? Para que incluir? Para quem incluir? Por quem incluir?

Nesse campo, as paixões criam corpo e as discussões se arvoram por ser nessa área que se formam as políticas que direcionam o processo. Quando as questões são os porquês, aparecem respostas que percorrem desde a assistencialista amenização de consciência e culpa até as questões mais profundas da visão do ser humano como ser responsável, vivo e igual em direitos e deveres. Os ideais perpassam tanto razões político-partidárias superficiais quanto percepções sociais legítimas oriundas de educadores e pesquisadores conscientes das necessidades impostas pelo tema.

Escolhidos os motivos que precedem a inclusão, decorre em seqüência ainda a questão de quem será responsável por incluir. Novamente a cadeia de conceitos anteriores parece direcionar a resposta. O que escolhermos como resposta para “o que é exclusão”, “quem é o excluído”, “por que”, “para que” e “para quem deveria ser incluído”, a resultante será: Quem se responsabiliza pela tarefa?.

As demandas da inclusão se definem por achar os culpados da exclusão. Nesse campo as variáveis também são diversas. Se abordamos como foco a exclusão social ou econômica, dizemos que o responsável pela inclusão é o governo, se por exclusão entendemos a educação massificadora da escola formal, responsabilizamos a escola por tal inclusão.

Finalmente resta a questão do local da inclusão, onde será processada essa inclusão, em que local deverá viver o incluso, sob que demandas ambientais.

Se por excluído entendemos o doente, seu lugar é o hospital (seja de que forma este se apresente) até que se cure, e seu processo é a reabilitação; se por excluído entendemos um aprendiz, seu lugar é a escola até que aprenda, se por excluído entendemos o que não trabalha, seu local é o trabalho, e o processo é a oportunidade ou paliativamente algum tipo de benefício, se por motivos entendemos a ação e vida plena em sociedade, seu destino final é a vida comum e

igual, mas todas estas questões depreendem de outras ainda mais profundas como o que é igualdade e o que é diferença, o que é habilidade e competência e o que é deficiência.

Cada momento histórico que escolhemos recortar para abstrair a visão e pontuar o tema, essas perguntas são respondidas diferentemente, formatando as correntes de interpretação que orientaram às práticas de cada período.

Em meio a esse emaranhado de possibilidades que se cruzam na discussão, para esse trabalho de pesquisa escolhemos analisar a evolução do conceito de inclusão e suas conseqüentes demandas isolando uma das cinco variáveis (conceito, objeto, motivo, responsável e local). Fixamos a variável do local, e a partir dela, observamos as variações que ocorreram nas demais. O local que escolhemos é a escola, e a partir dela, buscamos na literatura por que transições têm passado o tema da inclusão escolar ao tentar responder às outras quatro variáveis, e de que forma estas respostas afetam a variável fixada, ou seja, a forma como a escola, através de seus agentes, percebe e pratica a inclusão.

Essa escolha não significa que deixaremos de considerar que a escola é composta por indivíduos que estão socialmente conectados, nem tampouco de perceber que a escola está inserida em um contexto político-social-econômico. Apenas estamos considerando para efeito de estudo o papel e as suas variâncias da inclusão escolar nesse todo maior; as mudanças de concepção e os desdobramentos que chegam até o presente, e que, de certa maneira, possibilitam vislumbrar ações no futuro mediato e distante.

2.2 Breve Panorama Histórico da Inclusão

A inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento. Araújo: 2003, p. 89

2.2.1 Identificando os Sujeitos da Inclusão

Assumindo a escola como local de observação da inclusão, a pergunta que nos fazemos como observadores da história é como as demais variáveis se comportaram e que

demandas produziram, e de que forma impactaram a escola e seus agentes na tratativa da inclusão.

A pergunta primária é - quem é o objeto da inclusão?

Ao longo da história percebemos que estão presentes segregações de toda ordem, sociais, econômicas, políticas, raciais e físicas. Todas estas parecem afetar de algum modo os modelos educacionais vigentes.

Conforme estabelece Pierucci (2006, apud Seabra Jr. p.55), aspectos comuns que definem etnia, gênero, nacionalidade, economia além de outros, parece representar, por questões de poder e dominação, linhas demarcatórias, de superioridade e inferioridade, habilidade e deficiência, sucesso e fracasso.

Analisar todas estas possibilidades de sujeitos em um único panorama também nos parecera impensável, o que nos conduziu a necessidade de isolarmos também essa variável. Sendo assim, recortamos como sujeito da exclusão a pessoa em condição de deficiência(PCD), a com necessidades especiais(PNE) ou aquelas com necessidades educativas especiais (PNEE).

Ao fazê-lo, por sua vez, nos deparamos com a dificuldade da evolução e transição dos termos, e não somente isso, as implicações ideológicas que estes inferem.

Embora não seja nosso objetivo a discussão da terminologia, para clareza de entendimento é necessário destacar a abrangência dos mesmos.

Adotamos como referência de terminologia o entendimento apresentado por Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008) ao abordarem os termos conceituais decorrentes dos documentos elaborados pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana (realizada em Washington, 1990):

- **Deficiência:** qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica que caracterize anormalidades, quer temporárias ou permanentes em membros, órgãos ou estruturas do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental.

- **Incapacidade:** qualquer restrição, devida a uma deficiência da capacidade de realizar uma atividade, caracterizada pelo desempenho insatisfatório de ações pelo indivíduo, quer temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis, nos aspectos psicológicos, físicos ou sensoriais.

- **Menos valia:** situação desvantajosa para uma pessoa, causada por uma devida deficiência ou incapacidade que o limita ou impede de desempenhar um papel, caracterizado pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas, ou as do grupo a que pertence.

Esta abordagem parece percorrer de forma sintética, porém, suficientemente abrangente as questões da PCD e PNE no que tange as questões aparentes da deficiência, porém, pela exacerbação da atenção à diferença e potencial estigmatização conforme as idéias de Pierucci (2006, apud Seabra Jr. p.54), deixa de fora o que Seabra Jr. (2006) destaca como ponto cego na ação da inclusão que são as questões não aparentes nas necessidades educativas e que de igual maneira pontuam aspectos de exclusão escolar (obesidade, baixa experiência motora, timidez, hiperatividade, superdotação, etc) as quais atribui o termo PNEE.

Conclui em sua abordagem que referenciar as diferenças e a PNEE no ambiente escolar implica a importância de entendermos que o papel da escola, como espaço inclusivo, deve ser o de suscitar desafios, reflexões e debates denotem a coexistência de diferenças na diferença.

A partir disso, devemos adotar ações responsáveis e competentes que estejam comprometidas com as reais responsabilidades da escola no sentido de modificar não somente o cenário, mas as atitudes daqueles que se encontram em seu interior. (SILVA, SEABRA JR. e ARAÚJO, 2008)

2.2.2 As PCD e PNE Através da História

Dados os termos, e identificado o sujeito objeto da exclusão, nos cabe indagar sob que ótica foi este sujeito tratado ao longo da história, e de que forma ao longo do tempo, esse tratamento construiu as bases para o que hoje se aplica nas questões da inclusão.

A tratativa destas questões nos remete a duas grandes abordagens presentes na literatura, conforme apresentado por Seabra Jr. (2006):

- Primeiramente, a exclusão total, por serem as PCD consideradas inválidas ou improdutivas, resultando em ações destruição, eliminação e menosprezo.

- Posteriormente, a tolerância, aceitação e apoio, marcando o atendimento a PCD, primariamente com características assistencialistas, visando abrigo, alimentação e saúde, realizadas por instituições de caridade, e que figuram como embriões de um atendimento posterior que migra para entidades especializadas por tipo de deficiência.

Ao estudarmos as civilizações antigas, nos deparamos com a associação tanto da deficiência quanto das doenças como uma ação deletéria proveniente dos Deuses. Tais pessoas, portanto, eram relegadas à indigência ou marginalização, condenadas a mendicância, exclusão e abandono à sua própria sorte, sob pena de "contaminar" os que com elas convivessem.

Conforme Silva (1986) em sua apresentação da Epopéia Ignorada, a maioria dos povos primitivos indicava o extermínio como solução para o problema de crianças ou adultos com defeitos físicos, ou ainda com problemas intelectuais marcantes, o que pode ser observado entre os índios Ajore, Creek, Dene, Dieri, Junkun, Navajo, Salvia, e outros.

Como apresentado por Gugel (2007), tal atitude também ocorria entre algumas das grandes civilizações como a Grega. Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, ao abordarem as questões do planejamento das cidades gregas descrevem e indicam que as pessoas nascidas "disformes" deveriam ser eliminadas. Outros que não adotavam o extermínio como regra geral, permitiam aos pais decidirem sobre o destino dos filhos com deficiência. É o caso dos romanos, que conforme sua Lei das Doze Tábuas, permitia aos pais o afogamento de crianças deficientes, ou deixá-los em cestos no Rio Tibre. As que sobrevivessem poderiam ser exploradas por "esmoladores" ou como entretenimento em circos aos mais ricos da sociedade.

Ainda que sob o período da prática da exclusão, Pessoti e Adams (1985, apud Gugel, 2007) dão conta de que paradoxalmente, civilizações deste mesmo período (China, Grécia e Roma) acreditavam que exercícios físicos, bem como massagens e banhos, contribuíam preventiva ou terapêuticamente para alívio de distúrbios físicos e certas doenças. Personagens históricos como Heródico, Hipócrates, Galeno e Aurelianos enfatizaram em suas obras os valores da ginástica para essas questões.

Como estágio embrionário, porém não descolado por completo, estão ligados a esse mesmo período as atividades desportivas dos históricos jogos olímpicos, e por que não os primórdios da hoje conhecida Atividade física/Educação Física e também da EFA.

Curiosamente, dentro do domínio romano, com o surgimento do cristianismo, estas concepções passam por transformações e os registros dão conta de que a partir do Século

IV, durante o hiato das perseguições aos cristãos, surgem os primeiros hospitais de caridade que abrigam indigentes e pessoas com deficiência.

Em Alexandria foi criada a primeira universidade de estudos filosóficos e teológicos de grandes mestres. Dentre eles, Dídimos, o Cego, conhecia e recitava a Bíblia de cor. No período em que começava a ler e escrever aos cinco anos de idade, Dídimos perdeu a visão mas continuou seus estudos, tendo ele próprio gravado o alfabeto em madeira para utilizar o tato.

A tolerância, aceitação e convivência não apagaram por completo o contexto discriminatório tão marcante dos períodos anteriores.

Conforme Gugel (2007) na idade média ainda se faziam presentes a ridicularização e o misticismo. Os deficientes eram visto como castigados por Deus. Outros, supersticiosos, lhes atribuíam poderes especiais de feitiçaria ou bruxaria. Não raras vezes, crianças sobreviventes às precárias condições da época medieval eram separadas de suas famílias e serviam, como os anões e corcundas, como foco de diversão dos mais abastados. Uma clara repetição da ação do Império Romano.

No mesmo período Medieval, conforme Gugel (2007) Luís IX funda o primeiro hospital para pessoas cegas, o Quize-Vingts.¹

A proximidade do término da era medieval, no movimento de passagem conhecido como Idade Moderna, os movimentos de reforma religiosa, a ampliação dos estudos e o crescimento da visão humanista e científica, como constatam, Carmo (1991), Silva (2004) Van Munster (2004) e Gugel (2007), possibilitaram mudanças significativas no campo da reabilitação física e alterações importantes ao atendimento das PCD e PNE.

Tais contribuições, como aponta Gugel (2007) ocorrem em diversas áreas como por exemplo: o método de ensinar pessoas surdas a ler e escrever por meio de sinais, de Gerolamo Cardomo (1501-1576) e Ponce de Leon (1520-1584); os textos do espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas da comunicação, e sua demonstração do alfabeto na língua de sinais; o método de ensino de leitura labial defendido pelo inglês John Bulwer (1600-1650); o método cirúrgico para amputações e religações de artérias proposto pelo francês Ambroise Paré (1510-1590), a cadeira de rodas de Stephen Farfler em 1955 na Alemanha; a indicação de tratamento especializado às pessoas com deficiência em

¹ Quize-Vingts - 15 X 20=300 - número de cavaleiros cruzados que tiveram os olhos vazados na 7a Cruzada. (GUGEL, 2007)

hospitais. Havia assistência especializada em ortopedia para mutilados de guerra, cegos e surdos; a indicação de Philippe Pinel (1745-1826) de que pessoas com perturbações mentais deveriam ser tratadas como doentes, e não serem acorrentadas ou tratadas com violência e discriminação; e muitas outras ações.

Proeminentes pesquisadores desse período e pessoas de prestígio, mas que apresentavam algum tipo de diferença também contribuíram para a mudança de concepção e atendimento a PCD e PNE, conforme apresentado por Carmo (1991) e Gugel (2007), tais como Luís de Camões, John Milton, Galileo Galilei, Johannes Kepler, que completaram suas obras com ausência da visão.

2.2.3 A Educação Especial e a EFA

Neste contexto, e com todas estas abordagens no sentido de um tratamento especializado das PCD e PNE, são lançadas as bases de um atendimento educacional especializado que dê conta desta demanda de diferenças. No escopo do surgimento da Educação especial, se delineia a atividade física adaptada como elemento presente das terapias, da reabilitação e de suporte ao ensino (EFA).

Até esse momento, o escopo da inclusão aparece alijado do processo educacional regular. O foco nas diferenças e na deficiência herdados do período mais antigo, deram à inclusão uma característica de correção ou reabilitação, e esta visão separou os indivíduos.

Silva, Seabra Jr. e Araújo (2008) descrevem cronologicamente, a partir da Idade Moderna, a construção destas idéias e a formação da Educação Especial ao mesmo tempo em que lança luz sobre o que possivelmente seja a origem da EFA num movimento da EF para a Educação Especial:

- John Lock (1690) – Inicia outro momento histórico que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema ‘A experiência é o fundamento de todo o saber’;

- Rousseau (1754) – Seguidor de Lock, enfatiza a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência;
- Itard (1800) – Ressalta a importância da individualidade na aprendizagem;
- Séguin (1846) – Em seu método aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e Estados Unidos;
- Outros como Pestlozzi e sua didática natural e Montessori que prossegue com os trabalhos de Itard e Séguin e os transforma em método educativo também participam e colaboram nessa construção;
- EUA (1919) - Após o retorno dos veteranos da I Guerra Mundial, houve a necessidade de uma mudança no programa até então utilizado, quando surge a EF corretiva com terapias físicas e corretivas;
- 1920 a 1950 - a EF corretiva desenvolveu-se separadamente da EF;
- Inglaterra, 1944 - Sir Ludiwig Guttman (neurologista e neurocirurgião) cria um programa de tratamento no centro de lesão medular do Hospital Stoke Mandeville, onde introduziu várias modalidades desportivas;
- 1948 - A EFA passa de um modelo médico para um modelo pedagógico
- 1952 - Surge o conceito de EFA, englobando a EF corretiva.

2.2.4 A Educação Especial e EFA X Escola Regular e EF

Conforme relata Silva (2005) para as pessoas em geral e as PCD a EFA não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos. A EFA passa a ser vista como veículo de promoção para PCD. Promoção no sentido de crescimento, tendo em vista, a ampliação de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, e psicossocial.

O mesmo fenômeno parece se dar com a Educação Especial que pode ser vista como uma variação técnico-metodológica na direção do atendimento de necessidades específicas dos alunos. E de igual modo a EFA, ser percebida como promotora no sentido de crescimento, tendo em vista, a ampliação de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, e psicossocial da PCD ou PNE.

Tal conceito, posto que atraente pelas promessas, faz por construir uma nova fase da segregação - os nichos.

Para a variável "onde" incluir, em que local praticar a inclusão, abre-se uma lacuna entre a escola regular (para os ditos normais) e a educação especial, e no que se refere a EF e EFA o mesmo sucede.

Ao descrever os primórdios da tensão exclusão-inclusão nos EUA, Stainback (2006) relata questões pontuais desta metodologia a partir da última década de 1700, com a introdução do conceito de educação da PCD por Benjamin Rush. No fim da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos de cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos.

Essas iniciativas tiveram papel importante na separação entre escolas públicas e instituições de reabilitação. A partir de então, tem início uma série de ações, públicas e de iniciativa privada, que estabelecem as bases para cristalizar esse modelo:

- 1817 - Thomas Galludet estabelece o Asilo Norte-Americano para Educação e Instrução de surdos e mudos;
- 1829 - Asilo para a Educação de Cegos;
- 1846 - Escola Experimental par ao ensino e Treinamento de Crianças Idiotas.

Ainda sobre esse tema, Stainback (2006) identifica os indivíduos que ingressavam tais instituições como: indigentes, pessoas com comportamentos fora dos padrões, pessoas com deficiência visível, minorias e muitos imigrantes recém-chegados. Finalmente conclui:

Os motivos da assistência social e do controle eram interligados no funcionamento dessas instituições. Alguns líderes da educação especial da época, ... fizeram notáveis esforços para promover a idéia de que todas as crianças, incluindo as com

deficiência, deveriam ter direito ao ensino. Entretanto, o fato de as escolas de treinamento para pessoas com deficiência serem organizadas como asilos, com uma estrutura militar, condenava-as a locais em que eram mais controladas do que ensinadas. Esta tendência para a segregação, para o controle dos indesejáveis, atingiu seu ponto alto durante o século XX. (STAINBACK, 2006, p. 37)

Stainback (2006) ainda destaca que tanto as instituições regulares quanto as de educação especial tiveram forte expansão na América até a década de 1950, fruto da obrigatoriedade do ensino em todos os estados norte-americanos, o que só fez por agravar ainda mais a segregação. Ressalta ainda que os alunos com déficits importantes, mas que não enquadrados em deficiência visível, compunham a última fila das salas de aula regulares, e as que fossem consideradas ineducáveis eram excluídas.

Em 1954, conforme Stainback (2006), em consequência da ação legal entre Brown e (versus) Board of Education, que determinou que o aluno segregado não é igual aos demais alunos, rechaça determinantemente as opções segregacionistas para educação de alunos. As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por associações de pais de alunos reivindicando com ações legais, o direito de que seus filhos (PNE) tivessem direito a educação junto de seus pares.

Conforme aponta a literatura (SASSAKI, 1997, MANTOAN, 1997, MACHADO & MANTOAN, 2001, STAINBACK, 2006), as bases para o que hoje conhecemos como inclusão estavam lançadas a partir do princípio de normalização que se estabelece a partir da década de 1950 em decorrência desta luta pelos direitos das PNE. Este princípio, a normalização, se opunha a tendência segregacionista e de forma geral objetivava proporcionar à PCD ou as PNE modelos de vida que mais se aproximassem dos padrões e condições ditas normais da sociedade.

Como consequência deste movimento em defesa dos direitos da PCD e PNE, os anos finais da década de 1960 e iniciais da década de 1970 avolumaram ações e provisionamentos legais que sustentaram o direito a educação gratuita e a assistência a essa população. Porém, como aponta Stainback (2006), somente ao final da década de 1970 e início da década de 1980, os sistemas educacionais, regular e especial foram de fato desafiados com um novo princípio, o da Integração.

As bases para esse desafio já haviam sido lançadas nas duas décadas anteriores durante a avalanche de processos pois a entrada das PCD e PNE nas escolas conduziram a uma categorização dos alunos e a indicação de ações para seu atendimento. Inicialmente em classes

separadas, aos poucos estes alunos foram sendo integrados às classes regulares, ainda que em meio turno. Como indica Stainback (2006) o final da década de 1980 intensificou a atenção à necessidade de educar alunos com deficiência importante no ensino regular.

Paralelamente ao que ocorria internamente nas escolas, no contexto social, o que se aguardava como produto deste processo integrativo, conforme aponta Sasaki (1997) consistia do esforço e expectativa de que as PNE alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes, portanto, a sociedade de braços abertos e paradoxalmente, cruzados, aguardava a chegada dessa população sem se preparar para tanto, crendo que sua luta pelo acesso das PNE a educação era o fim de escala de sua luta.

Os discursos deste período caminham pelo viés da igualdade, acesso, direitos, integração, entre outros, porém, a partir da metade da década de 1980, com os resultados obtidos do movimento de integração, aparece o problema de que a sociedade deva se adaptar para esse modelo teórico de igualdade.

O conceito de inclusão passaria por uma nova modificação, não sem antes enfrentar muita resistência (STAINBACK, 2006).

Segundo Stainback (2006), na década de 1990 o movimento de inclusão ganharia um ímpeto sem precedentes, com uma mobilização internacional crescente na direção de uma Escola para Todos, e a influência destes movimentos se alastraria pelos tribunais, escolas e governos no sentido de uma reforma na educação.

Conforme aponta Silva (2005), movimentos importantes marcaram esse período tais como:

- 1990 - Conferência Mundial de Educação para Todos - promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, realizado em Jomtiem, na Tailândia, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos;
- 1992 - Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da educação Integrada para alunos com necessidades especiais. Destaque nesse encontro para o enfoque dado a necessidade de preparação profissional

adequada aos professores da rede regular de ensino para o atendimento da PNE.

- 1993 - V reunião do Comitê Regional Inter governamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, realizada em Santiago, no Chile, resultando na Declaração de Santiago, ressaltando a necessidade de melhoria da qualidade da aprendizagem, superação do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação.
- 1993 - 85ª Assembléia Geral das Nações Unidas, resultando nas Normas uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, destacando integração de pessoas com incapacidades no ensino regular via serviços de apoio apropriados; ênfase no atendimento às crianças; discussão para implantação de disciplinas específicas que tratassem da pessoa em condição de deficiência.
- 1994 - Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na cidade de Salamanca - Espanha, dando origem à Declaração de Salamanca, na qual encontramos já de forma explícita, referências sobre educação inclusiva, importância de se desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, reforço da necessidade de capacitação de professores.

Esses marcos históricos promoveram um repensar dos rumos, e impactaram diretamente a Legislação em diversos países do mundo, seja pelo aspecto das demandas sociais e de planejamento, seja por uma ampla revisão no modelo Educacional.

Se buscarmos voltar o olhar para a Educação Física no Brasil, poderemos apontar como eventos que seguem paralelamente a estes mesmos fenômenos da discussão da inclusão os seguintes:

Já na década de 30 o Brasil viveu, fruto de uma doutrina militar e higienista, uma forte discriminação baseada na eugenia da raça. A portaria ministerial de nº 13, de 1 de fevereiro de 1938, combinado com o Decreto de 21.241-38 proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico os impedia permanentemente das aulas de Educação Física.

Nem mesmo a proclamação de que todos são iguais perante a lei, pela Constituição de 1969 garantiu uma real preocupação do estado brasileiro com relação às PCD.

Segundo Carmo (1991, p. 32-33), os principais decretos e leis produzidos e voltados para os “deficientes” relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987, no Brasil, são:

1. Decreto-Lei 4.818, de 8 de outubro de 1942, que estabelece a “prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente”.
2. Decreto nº 044236 de 1 de agosto de 1958. “Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais”.
3. Decreto nº 048252/60 e Decreto nº 072424/73 determinam a “criação da campanha nacional de reabilitação do deficiente físico”.
4. Lei 004613, de 2 de abril de 1965: “isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais ficam impossibilitados de utilizar os modelos comuns”.
5. Decreto nº 057654, de 20 de janeiro de 1966, Art. 109: “são isentos do serviço militar: 1) por incapacidade física ou mental definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço”. Serão consideráveis irrecuperáveis para os serviços militares os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanadas ou removíveis com o desenvolvimento da ciência.
6. Decreto Lei nº 001044, de 21 de outubro de 1969: “dispõe sobre o tratamento excepcional para alguns portadores das afecções que indica tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoas deficiente”.
7. Ainda em 1969, o parágrafo 1º do Artigo 153 da Constituição brasileira, estabeleceu que: “todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas”.

8. Resolução nº 000492, 21 de março de 1975: “dispõe sobre a concessão de carteira nacional de habilitação aos portadores de deficiência auditiva”.
9. Emenda Constitucional nº 000012, de 10 de outubro de 1978: altera a Constituição Federal Art. Único. “É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante”:
 - a. Educação Especial gratuita;
 - b. Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
 - c. Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
 - d. Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos;
10. Decreto nº 084919, 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das pessoas deficientes. Esse decreto vem para atender uma solicitação da Organização das Nações Unidas - ONU, que estabeleceu em 1976, que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiência em todo o mundo. Esse ponto foi muito importante para a pessoa em condição de deficiência no Brasil e para países em desenvolvimento.

É importante ressaltar que no século XX acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com o conseqüente aumento de clientela também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria. Uma vez que a escola houvera sido pensada para a “normalidade” o que fazer com as crianças que não aprendiam? Para atender a essa parcela estudantil surge uma pedagogia diferenciada - a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Assim, escolas especiais multiplicaram-se de acordo com as diferentes etiologias e, com elas os rótulos às crianças que delas necessitavam.

Essas escolas estavam separadas do ensino regular, com programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral. O profissional de Educação Física, quando fazia parte da equipe de atendimento, (fato raro, uma vez que as questões de verbas fizeram priorizar o médico, a fonoaudióloga, entre outros, em detrimento daquele) tinha

também ele uma função terapêutica, uma vez que naquele ambiente buscava-se, na maioria dos casos a reabilitação, pois no início a PCD era vista como doente, mesmo no ambiente escolar (especial ou regular).

No entanto, esse tipo de escola segregada, como já abordado, passa a receber inúmeras críticas através das associações de pais. Assim, estende-se por toda Europa e América do Norte o conceito de normalização e o Canadá publica em 1972 o primeiro livro sobre esse assunto.

As práticas segregadoras são substituídas por práticas e experiências integradoras. Com isso PCD passaram a ter apoio em escolas regulares bem como escolas de Educação Especial, além de modalidades intermediárias de intervenção entre aulas numa escola regular e numa escola especial.

Portanto, a PCD deixa de estar reclusa em instituições afastadas do meio social mais amplo, já no final da década de 80, momento em que a Educação Física inicia todo um movimento em busca de sua identidade.

Esse fato exige mudanças na estrutura educacional, desde as referentes à estrutura física, como àquelas ligadas à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas. Inclusive do professor de Educação Física.

A partir dos anos 90 o conceito de integração escolar para todos cede espaço à inclusão. Esse novo conceito pretende garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. É dessa forma que a Educação Física vê-se “nua” em termos de conteúdos que dêem conta dessa nova clientela que adentra a escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.

É notório o fato de que a chegada das PCD à escola, quer seja na época da integração, décadas de 70, 80 e início de 90, bem como na inclusão, de 95 para os anos atuais, provocou visibilidade para o fato de que a Educação Física escolar deveria dar conta de intervir junto a essa parcela de pessoas que até então não havia tido contado com a atividade física sistematizada.

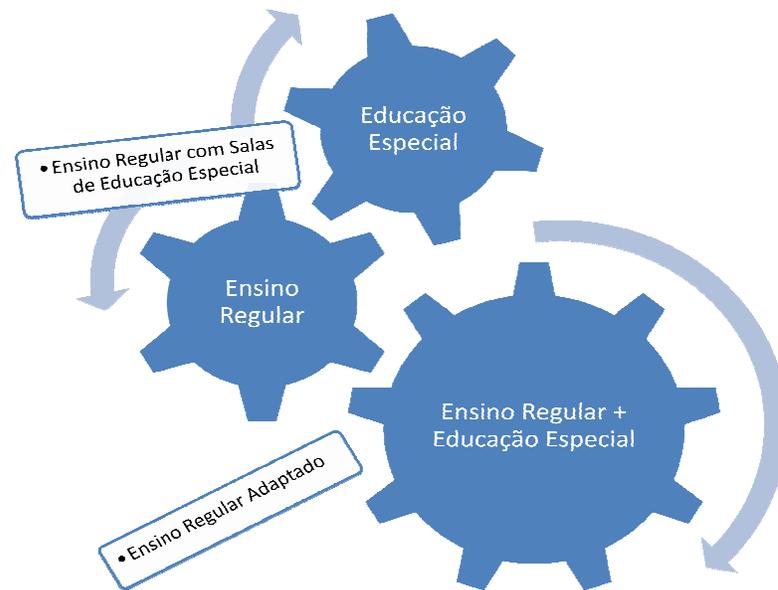
Parafraseando Stainback (2006) a roda da mudança começou a girar e não dá sinais de que parará tão cedo.

Se pudéssemos resumir de forma a tornar didática visualização destes períodos de mudança, enquanto concepção da deficiência, bem como suas tratativas, observamos quatro momentos distintos como a deficiência é abordada:



Posto que iniciamos um período de grandes modificações na legislação trabalhista na direção da inclusão, aliadas a discursos político-partidários na defesa dos direitos humanos, a questão da PNE é revisitada sob um novo olhar, com implicações de natureza sócio-econômica, mas que ainda não se pode precisar seu desenho, nem seus direcionamentos finais, pois é complexo analisar com objetividade o processo histórico quando por ele passamos.

Já no que se refere a inclusão, conseguimos abstrair cinco correntes, ou discursos que desenham a temática na discussão do local da inclusão e seus pressupostos:



1. Educação Especial – Limites de aprendizagem necessitam de demandas especiais;
2. Educação Regular com Salas Especiais – Permitir o acesso à escola, com um lugar “especial” para o deficiente;
3. Ensino Regular – Todos são iguais;
4. Ensino Regular adaptado – pressupõe que a existência de necessidades especiais impliquem adaptações ao ensino regular;
5. Ensino Regular + Educação Especial – Pressupõe a igualdade de condições na escola, mas um trabalho complementar para as necessidades especiais.

A partir destes movimentos, a questão que se expõe diante do atual momento da inclusão é identificar que aspectos de toda essa movimentação permanecem influenciando as práticas e concepções atuais, seja no escopo das políticas públicas, seja na elaboração dos processos educacionais, e assim, de certa maneira, bloqueando ou retardando novas mudanças na direção da consolidação da inclusão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Não existe forma sem função.
(Filosofia de Design da Porsche Veículos)*

A pesquisa no que tange ao seu contexto e definição metodológica, a adoção do tipo de pesquisa, os procedimentos na escolha da população, na coleta de dados e na discussão dos mesmos.

Ao olharmos para a história de maneira geral, parece lugar comum perceber que qualquer mudança conceitual, doutrinária, legal, social ou estrutural, nasce e cria corpo, movida por uma liderança, formal ou não, que lhe cuida dar a forma, o desenho ou o rumo, provendo a adesão e ferramental necessários para que a reforma ou implementação da idéia se concretize.

Igualmente, nessa mesma história, parece indissociável a questão de que essas mesmas mudanças estejam sedimentadas em um contexto histórico, com suas concepções ideológicas, inovadoras e herdadas, suas inquietações de momento, questões sócio-políticas, econômicas, culturais, e todas essas impactando o humano que tanto é gerador da mudança, inovação, quanto é da manutenção do *status quo*.

Ao refletirmos sobre nossas inquietações quanto ao processo de inclusão que se tem avolumado em discussão no âmbito social e educacional, fruto da experiência de vinte anos na estruturação da educação básica, seja na postulação regimental, seja na concepção e implementação pedagógica, resolvemos focar prioritariamente o foco da pesquisa na descoberta de aspectos que perpassem a formação docente, sua percepção do "momento inclusão", suas necessidades e crenças quanto ao processo da inclusão.

A priorização do professor de Educação Física se dá em virtude de entendermos ser ele na escola, o interlocutor ou articulador primário entre os campos da saúde e da educação, resultante de sua formação acadêmica, tanto no que se refere aos aspectos tópicos das adaptações necessárias ao atendimento das necessidades especiais, quanto no diálogo necessário com os demais docentes sobre as questões de fundo dessas necessidades que passam pela visão do ser

humano por trás da deficiência, sua imagem e concepção corporal, suas necessidades internas resultantes desta visão de mundo e de si mesmo.

Secundariamente a este grupo, focamos, em comparação, o grupo gestor da escola, por entendermos que o processo inclusão, seja qual for a forma escolhida para sua implementação carece de demandas administrativas e funcionais que extrapolam a ação docente, e que também esbarram nas concepções daqueles que definem o rumo e coordenam o processo educacional.

Como pano de fundo desta discussão, investimos na construção de um corpo teórico que buscou na revisão literária as nuances ou tendências pelas quais passou a EF, o entender da questão da deficiência ao longo da história no Brasil pelos olhares da EFA, e a relação dessas concepções com a legislação para os portadores de necessidades especiais.

Por entendermos que o professor ou gestor escolar carrega em sua bagagem concepções construídas no tempo e espaço sócio-econômico-político-educacional em que foi formado, entendemos seja possível verificar que conceitos e momento histórico apresentam as concepções atuais desses dois grupos de interventores do processo inclusivo educacional. Não somente isso, mas suas perspectivas e ansiedades quanto ao tema.

Posto isso, elaboramos o instrumento para a coleta de dados que proporcionou as informações necessárias para este diálogo entre o momento atual do professor/educador e o momento histórico.

Quanto a natureza, optamos pela adoção da pesquisa qualitativa, seja pelo caráter descritivo dos dados, seja pela possibilidade da coleta dos dados no ambiente natural dos fenômenos, bem como da compreensão do significado das situações, comportamentos e percepções que cruzam a interpretação do pesquisador e dos pesquisados.

A essência primordial da pesquisa qualitativa é a busca para descobrir "o que está acontecendo aqui". Isto envolve o estudo sistemático das percepções e experiências dos indivíduos dentro do contexto daquele ambiente. (THOMAS & NELSON, 2002, p. 327)

Além disso, um estudo qualitativo permite a abordagem e exploração de dados em um tempo, local e espaço singulares, sem a necessidade, imposta pelo método qualitativo, da generalização.

A pesquisa quantitativa tende a enfatizar a análise (ou seja, separar e examinar os componentes de um fenômeno), enquanto a qualitativa busca compreender o significado

de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo. (THOMAS & NELSON, 2008, p. 298)

Outra possibilidade do método qualitativo é a de ajustes de direção ao longo do processo da pesquisa, sua ampliação e redefinição, bem como a priorização do processo ao resultado final.

Observamos porém, que a adoção do modelo qualitativo não exclui dados de natureza quantitativa como quantidade de docentes com formação acadêmica semelhante, ou concepções ideológicas convergentes, apenas que a prioridade da análise reside na interpretação dos dados pelo viés qualitativo dos mesmos.

3.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Hortolândia, localizada na Região Metropolitana de Campinas, no centro do Estado de São Paulo.

O município tem 18 anos desde sua emancipação em Maio de 1991, e surge no cenário nacional como a cidade de maior crescimento previsto para os próximos cinco anos em 4 áreas: Demografia, Economia, Empregabilidade, Educação.

A evolução demográfica e de renda, por exemplo, fazendo um recorte de 3 anos, permite perceber tal afirmação (IBGE, 2007):

- **1999**
 - PIB R\$ 1.720.900,00
 - R\$ 12.342,59 per cap 139.800hab
- **2004**
 - PIB R\$ 2.354.220,00
 - R\$ 12.607,86 per cap 186.726hab
- **2008(Estimado)**
 - PIB R\$ 6-7.000.000,00
 - R\$ 26450,00 per cap 265.000hab

A população Educacional do Município se apresenta a seguinte configuração:

- EI – 8.332
- EF – 29.169
- EM – 8.197
- TÉC – 952
- ES – 2500
- EJA – 4088
- CIER – 70
- Incluídos
 - 76/Ens.Mun.
 - 77/Ens.Est.
 - 6/Ens.Priv.

Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica Públicos e Particulares:

- Educação Infantil: 28
- Ensino Fundamental - 1a. : 25
- Ensino Fundamental - 1a. - 4a.: 21
- Ensino Médio: 44

Deste total, 88 são públicas.

A escolha do município se dá por 3 fatores: primeiro por ser nosso local de residência há 20 anos, o que implica em muitas inquietações histórico-pessoais e vínculos construídos durante todos esses anos; segundo, pelas enormes possibilidades que se abrem na área educacional para um município novo e em franca expansão e com um fator de minimização de vícios resultantes de tempos muito grandes de governo ou história municipais, o que implica em maior flexibilidade na implementação de políticas públicas, bem como parcerias público privadas que direcionem a atuação e soluções no âmbito social e educacional, e terceiro, por que atuamos em uma agência formadora de docentes e gestores – Faculdade Adventista de Hortolândia – com os cursos de Educação Física e Pedagogia, que, abertos respectivamente em 2000 e 1999, acompanham o crescimento da educação regional e integram papel importante à dialética das questões pertinentes a esta pesquisa.

3.2 População e Amostra

Do total de Escolas, escolhemos focar o Ensino Fundamental Público pela abrangência enquanto população de alunos, pela presença do profissional de Educação Física e por ser regido por políticas definidas em âmbito municipal.

Todas estas escolas existem há no máximo 17 anos, o que implica em estruturas construídas dentro de um modelo concebido na legislação recente seja pelo aspecto educacional, seja pelo da inclusão e acessibilidade.

A pesquisa seguiu o modelo de censo. Foram objeto da pesquisa todos os professores de Educação Física destas escolas, bem como seus gestores - diretores e/ou supervisores educacionais.

O retorno da pesquisa se deu na totalidade quanto aos docentes de Educação Física e em 83% dos gestores (35 respondentes em um universo de 42. Observa-se porém que no caso dos gestores, 100% das escolas apresentaram participação de pelo menos um dos gestores.

3.3 Delimitação do Estudo e Procedimento para Coleta de Dados

O foco da pesquisa foi essencialmente o levantamento da percepção dos docentes de EF e dos gestores escolares quanto conceito, implementação e viabilidade da inclusão na educação regular, bem como suas experiências e dificuldades neste processo.

Os dados foram coletados pelo pesquisador, com a utilização de questionários aplicados à população selecionada.

A aplicação foi precedida por explanação prévia do objetivo da pesquisa, sua finalidade e aplicação, bem como da firmação por escrito dos temas de consentimento.

Precedeu a pesquisa, uma aplicação do instrumento em caráter piloto, a cinco docentes, como forma de verificação de entendimento e correção de terminologia, que resultaram na necessidade de acréscimo de questão ao instrumento de coleta – *questão 5.f* – e na exclusão da frase que precedia a *questão 5.e* que vigorava com a seguinte redação – “em caso de resposta

negativa a questão anterior responde:...””. Verificou-se a necessidade da exclusão desse prólogo como forma de perceber alguma contradição de percepção na resposta das *questões 5.d e 5.e*.

A pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Faculdade de Ciências Médicas - FCM da UNICAMP, sob o número de processo 0396.0.146.000-09, sendo considerada como não oferecendo riscos aos participantes.

3.4 Análise, Tratamento dos Dados

Os dados quantitativos e qualitativos obtidos na coleta foram tratados por análise descritiva e comparativa dos mesmos às correntes conceituais da EFA e da Educação abordadas na discussão teórica.

Os resultados foram agrupados em tabelas de frequência como forma de visualização da incidência de indivíduos em cada concepção teórica, instituição formadora de origem, estudos formativos na área de EFA ou Inclusão, crenças quanto a viabilidade da Inclusão na escola regular ou em Instituições Especializadas.

Como análise final, os dados apontam para uma percepção do momento histórico, conceitual e educacional da questão da Inclusão e Adaptação pelo olhar dos fomentadores, gestores e executores deste processo, bem como para uma discussão de possíveis e necessárias intervenções.

Para se estabelecer as categorias de agrupamento das respostas, uma vez que as questões são abertas, lançamos mão da análise de conteúdo e regras de hermenêutica, adotando como parâmetros a incidência de palavras-chave, abordagem semelhante e conceituação comum.

Como apontam Puglisi e Franco(2005) na análise de conteúdo partimos da mensagem central do texto, porém devemos considerar as condições contextuais de seus produtores e ancorá-la numa concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Machado (1991) observa que devemos considerar não apenas a semântica da língua, mas a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. A análise do conteúdo, em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas.

Minayo (2003, p. 74) apresenta que a análise de conteúdo tem como objetivo verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24).

Segundo Vergara (2005), a análise de conteúdo pode ser considerada como uma técnica para o tratamento de dados que objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Bardin (1977, P. 42) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Puglisi e Franco (2005), o objetivo da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Na fronteira hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, ao contrário da lingüística que incorpora os métodos lógicos estéticos que buscam os aspectos formais do autor e do texto.

Dentre as vantagens de se utilizar esse método, conforme Bauer e Gaskell (2002) está o poder lidar com grandes quantidades de dados além de fazer o uso principalmente de dados brutos que ocorrem naturalmente. Dispõe também de um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados e o pesquisador pode caminhar através da seleção, criação de unidades e categorização de dados brutos. Permite construir dados históricos: usar dados remanescentes da atividade passada (entrevistas, experimentos, observação e levantamentos estão condicionados ao presente).

Uma vez delimitadas as categorias, procedeu-se o teste de aderência a distribuição normal dos dados com a utilização do teste de Shapiro-Wilk, indicado para amostras menores que 51 casos. Os dados não apresentaram aderência a distribuição normal, e portanto, para análise, adotamos testes não-paramétricos para estabelecer correlações entre eles. Os testes utilizados foram: Phi de Cramer para análise dos dados nominais e o teste de correlação de Spearman para os dados ordinais. (Cf. SIEGEL, 1977; STATISTICA, 2004; TRIOLA, 1999).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados nos questionários foram agrupados em informações de identificação e distribuição da população, formação acadêmica, tempo de experiência, experiência com PNE, conceitos e paradigmas ligados à Inclusão, Educação Especial e PNE, percepção da prática de Inclusão nas unidades escolares, viabilidade da Inclusão em Escola Regular, viabilidade da Educação Especial (fora da Escola Regular), percepção individual quanto a capacitação e dificuldades pessoais encontradas no processo da inclusão.

Como forma de análise, e para possibilitar melhor compreensão, os dados foram agrupados em categorias de respostas, o que permitiu comparações entre eles na busca de correlações causais ou não, interdependentes ou excludentes, complementares ou suplementares às hipóteses da pesquisa.

4.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

O Quadro 1 apresenta um descritivo da população pesquisada:

QUADRO 1
Descrição da População

População	Universo	Respondentes
Escolas	21	21
Gestores**	42	35
**Diretores	21	17
**Coordenadores	21	18
Prof. de Educação Física	14	14

Como o objetivo do estudo é comparar a visão dos professores de Educação Física com a de seus pares, o não retorno de todos os administradores não foi significativo, uma vez que todas as escolas tiveram retorno de pelo menos um dos gestores.

Quanto a faixa etária, as escolas apresentam um corpo de profissionais jovem, com 35% de seus integrantes entre 25 e 34 anos e 76% abaixo de 40 anos.

Este dado revela-se bastante promissor, uma vez que intervenções realizadas no município poderão ser aplicadas e validadas pelos mesmos profissionais antes de sua aposentadoria.

Além deste fato, populações jovens tendem a carregar menos vícios, serem mais propensas a aceitar mudanças e apresentarem mais disposição a buscar novos conhecimentos.

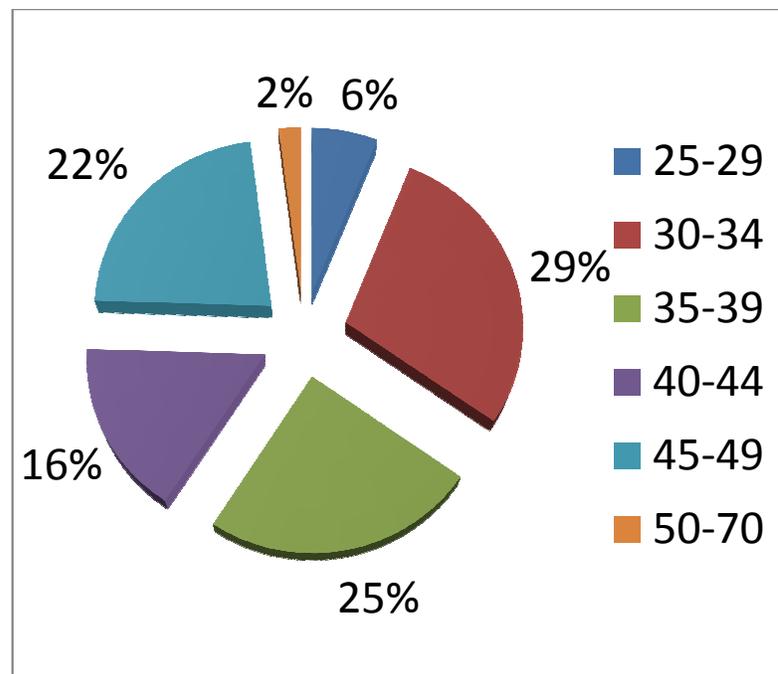


GRÁFICO 1: Distribuição da População por Faixa Etária

Quanto ao gênero, o dado mais significativo reside na quase totalidade de mulheres na gestão, contra uma maioria masculina no magistério de Educação Física.

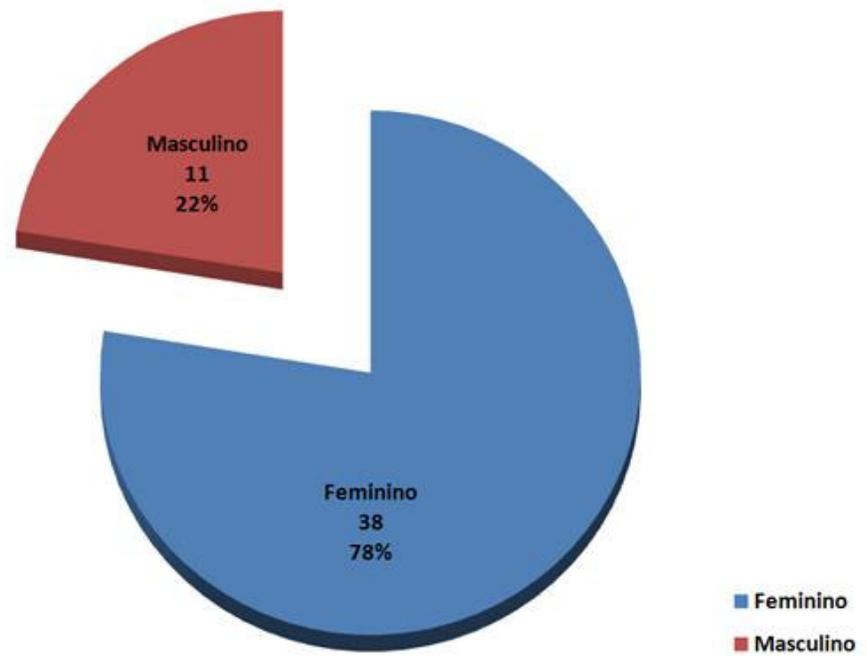


GRÁFICO 2: Distribuição da População por Gênero

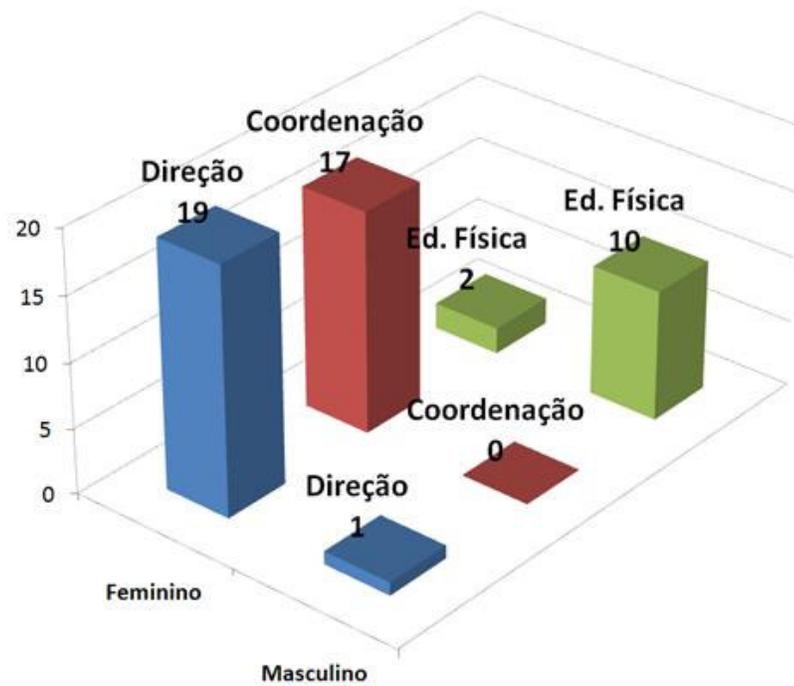


GRÁFICO 3: Distribuição dos Cargos por Gênero

Além de determinante para a definição dos cargos, o gênero figura com uma correlação direta sobre a escolha dos cursos de graduação.

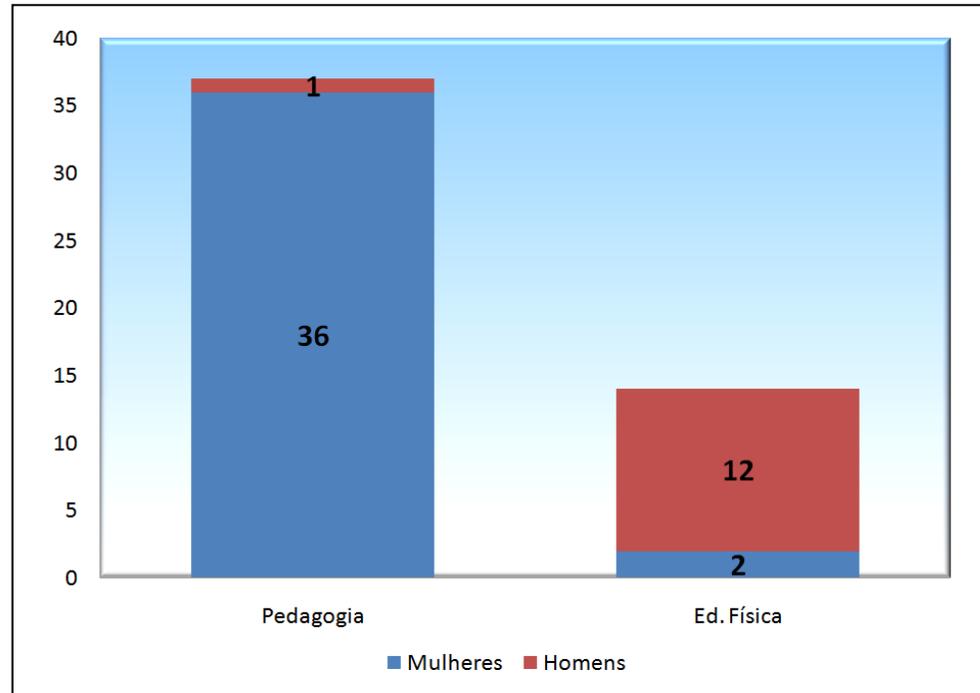


GRÁFICO 4: Distribuição da população por Gênero e Cursos de Graduação

Quanto a formação, os dados foram agrupados em quatro fatores, nível acadêmico (Graduação e Pós-graduação), data de conclusão, tipo de instituição onde foi realizado o curso e existência de disciplina ligada a necessidades especiais.

O que se identificou no Município como importante foi o excelente nível de graduação - 100% - e um alto índice de pós-graduados - 75,5%.

Esse dado apresenta-se promissor como distintivo na educação pelo distanciamento do amadorismo e falta de conhecimento tipificados na média docente do país.

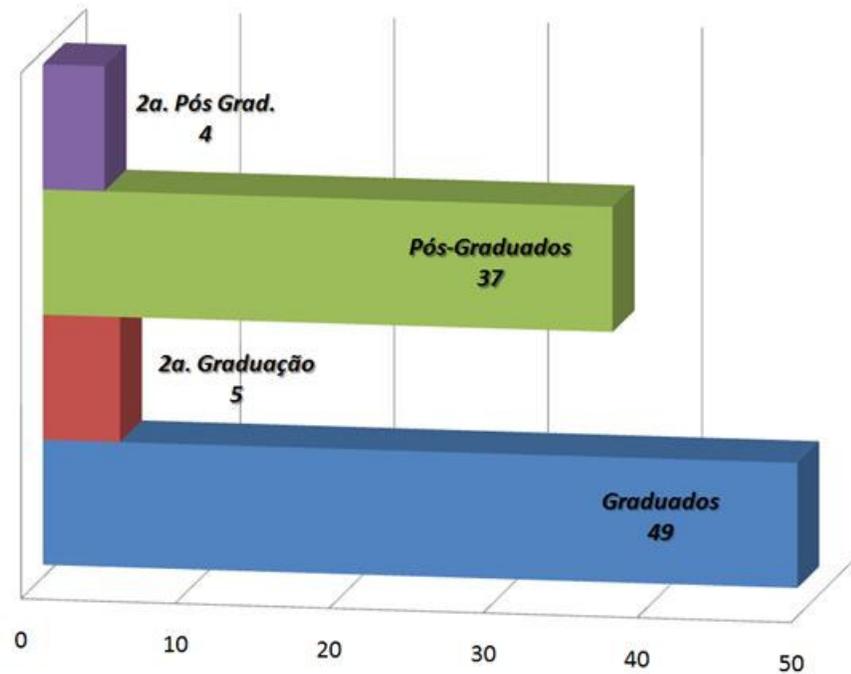


GRÁFICO 5: Distribuição da População por Nível de Formação Acadêmica

A segunda informação que buscamos foi a distribuição do período de formação com o objetivo de descobrirmos o grau de atualização na formação, as correntes ideológicas presentes e a Legislação em vigor durante a formação.

Os dados coletados demonstram que a maioria dos profissionais tem sua formação dentro da última década (82% dos pesquisados), e portanto, concluíram o curso sob a égide do Decreto nº 3.298, de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a vigência da Nova LDB - 9394/96, e, sob o ponto de vista da inclusão, após a declaração de Salamanca (1994).

Sua formação acadêmica, portanto, deveria carregar pressupostos quanto às questões da diversidade e da inclusão preconizados por esse novo período de tratativas legais e posicionamento ideológico.

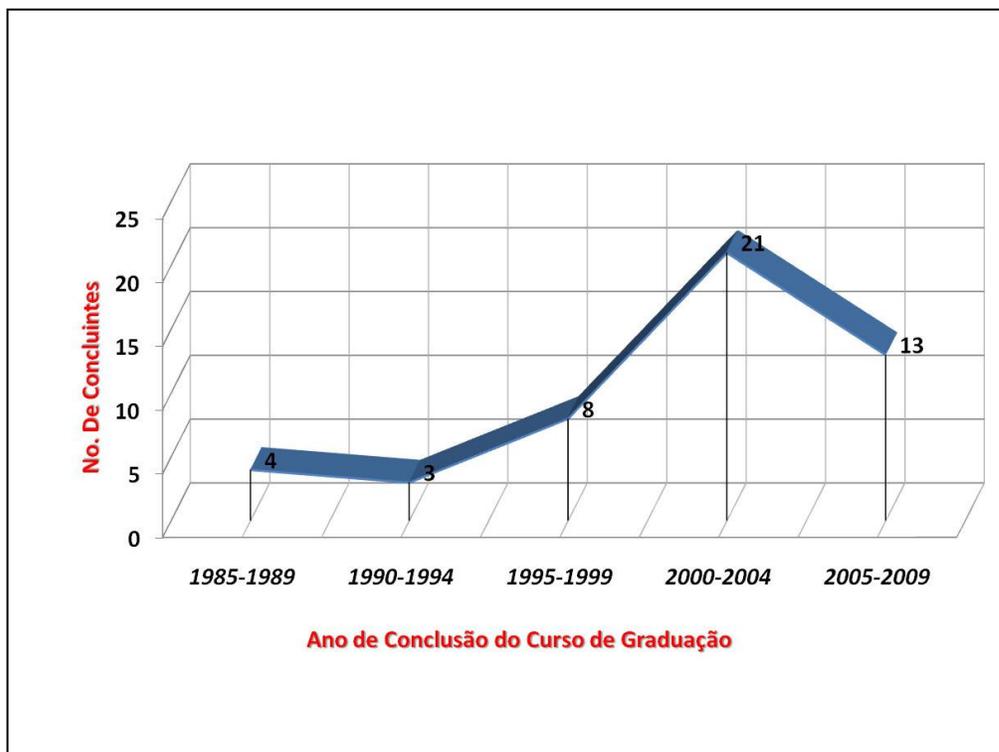


GRÁFICO 6: Distribuição da População por ano de Conclusão da Graduação



GRÁFICO 7: Legislação em Vigência Durante a Graduação

Uma vez estabelecido o período de formação dos profissionais, nos interessava saber o tipo de instituição em que foram formados, seja em graduação ou em nível de pós-graduação. Os dados revelaram que 67,3% dos profissionais do Município provem de IES privadas em nível de graduação e 64,9% tem a mesma origem em nível de pós-graduação. Destes, 95% concluíram seus cursos em alguma Instituição posicionada na Região Metropolitana de Campinas - RMC.

Portanto para este município a IES privada configura um posicionamento importante na formação dos docentes.

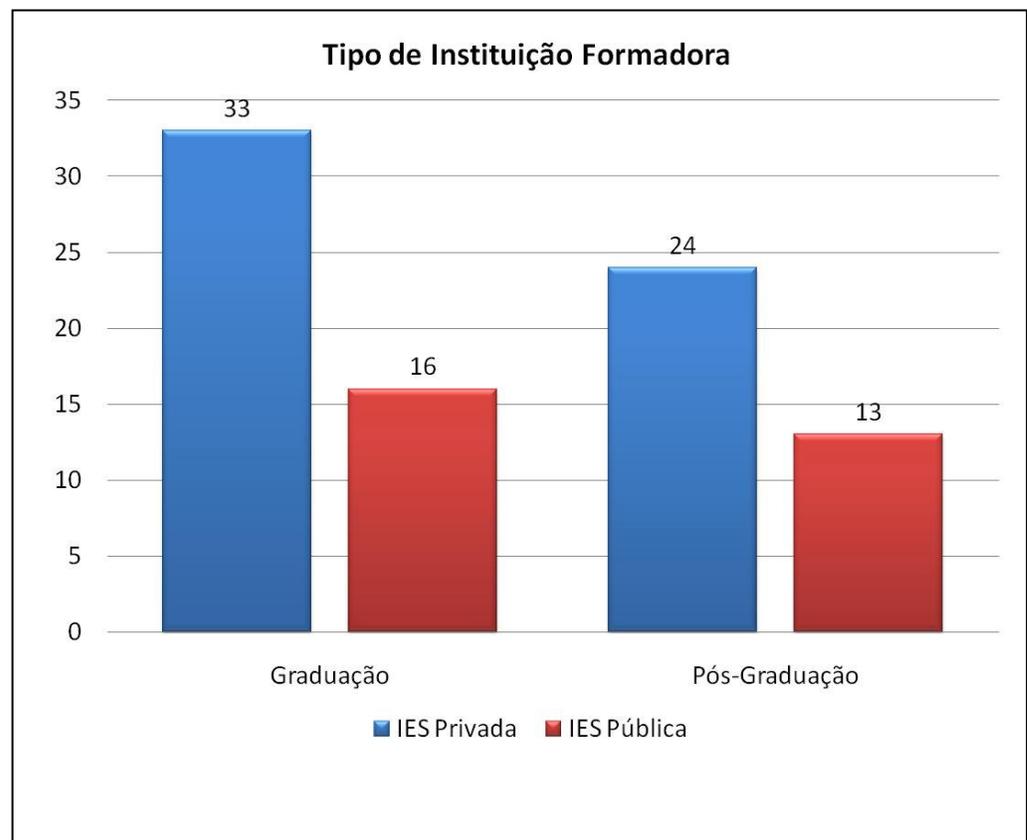


GRÁFICO 8: Distribuição da População por Tipo de Agência Formadora

A questão seguinte era descobrir se durante a formação acadêmica estes profissionais tiveram disciplinas que abordaram a questão da pessoa com necessidade educacional especial.

Considerando que a maioria dos docentes graduou-se ou pós graduou-se à luz das novas legislações, é significativamente elevado o número de docentes que não tiveram contato com uma disciplina para PCD, PNE ou PNEE.

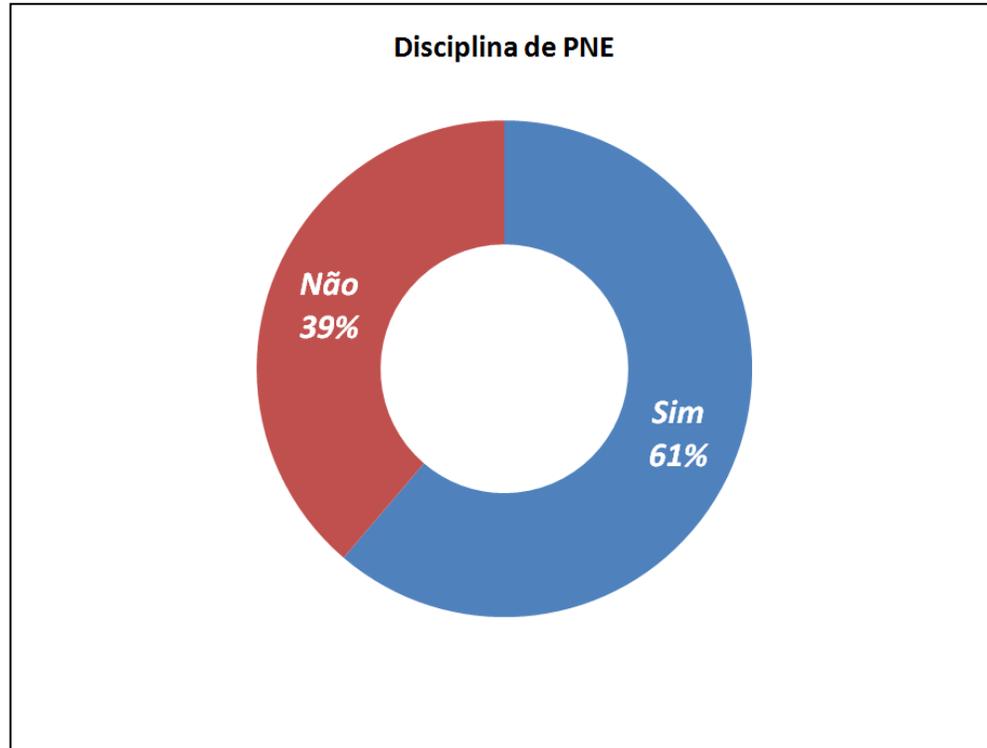


GRÁFICO 9: Graduados com Disciplina de PNE no currículo

Duas considerações são pertinentes quanto a essa questão, primeira, a de que os currículos não tenham sido adaptados com a agilidade esperada após as mudanças legislativas que tratam da PNE, segunda, que os conteúdos ministrados não tenham produzido significado para estes alunos, e portanto, esquecidos ao longo do tempo. Seja por qual dos dois fatores, temos nitidamente um problema na formação dos profissionais que merece atenção.

Uma vez estabelecidas as distribuições de identificação e formação acadêmica, a segunda fase da análise passou a ser a determinação de correlações entre estes dados. (Dados submetidos ao teste de Spearman)

Como já demonstrado, o gênero apresenta uma forte correlação com a ocupação dos cargos e com o tipo de curso escolhido, porém não se verificou correlação significativa entre o gênero e o tipo da IES de formação - se pública ou privada; também não obtivemos indícios de correlação entre o gênero e o fato de terem tido a disciplina de PNE.

A seguinte questão foi descobrir o grau de relação entre o período de formação e a ocorrência de disciplinas de PNE, fato que se confirmou com uma forte correlação.

Os dados demonstram uma grande ampliação na presença de disciplinas ligadas a PNE, o que pode ter correlação com o período de implementação da nova LDB, promulgada em 1996, bem como com a formatação das licenciaturas a partir das resoluções 1 e 2 do CNE, editadas em 2002 consolidando o disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96.

Essa ampliação confirma a tese de que a legislação educacional tem um papel importante no direcionamento dos currículos dos cursos de formação de docentes.

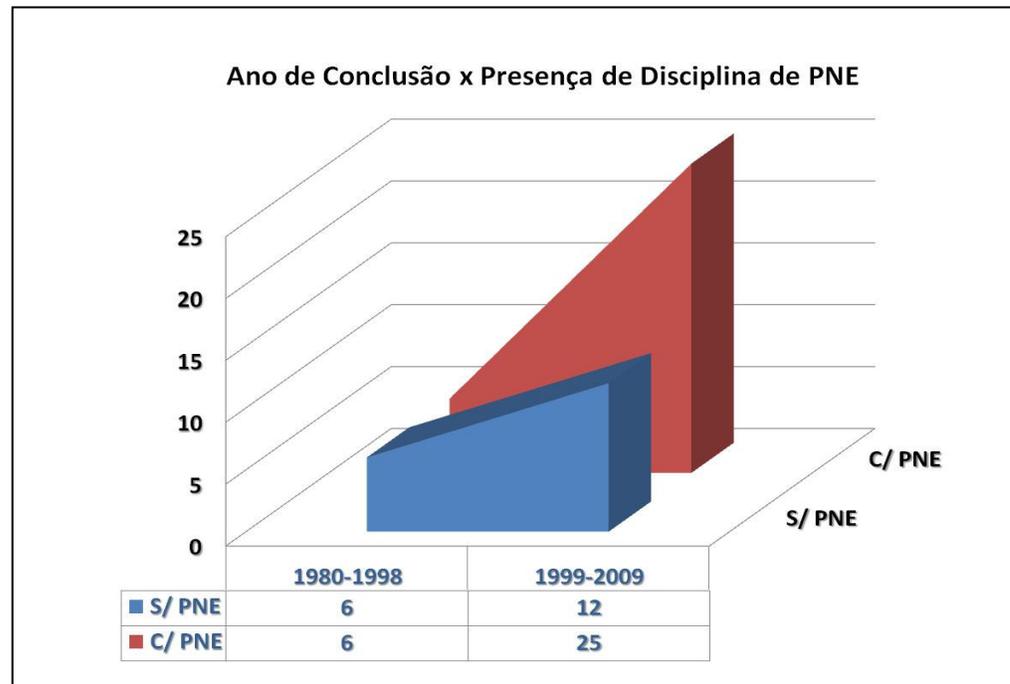


GRÁFICO 10: Comparativo entre o período de graduação e a presença de disciplina de PNE no currículo

O tipo de IES de formação também se demonstrou fortemente relacionado à oferta de disciplinas ligadas à PNE, sendo que as IES públicas parecem ter sido mais ágeis na adequação de seus currículos à necessidade de inclusão de disciplinas que tratassem da questão da PNE.

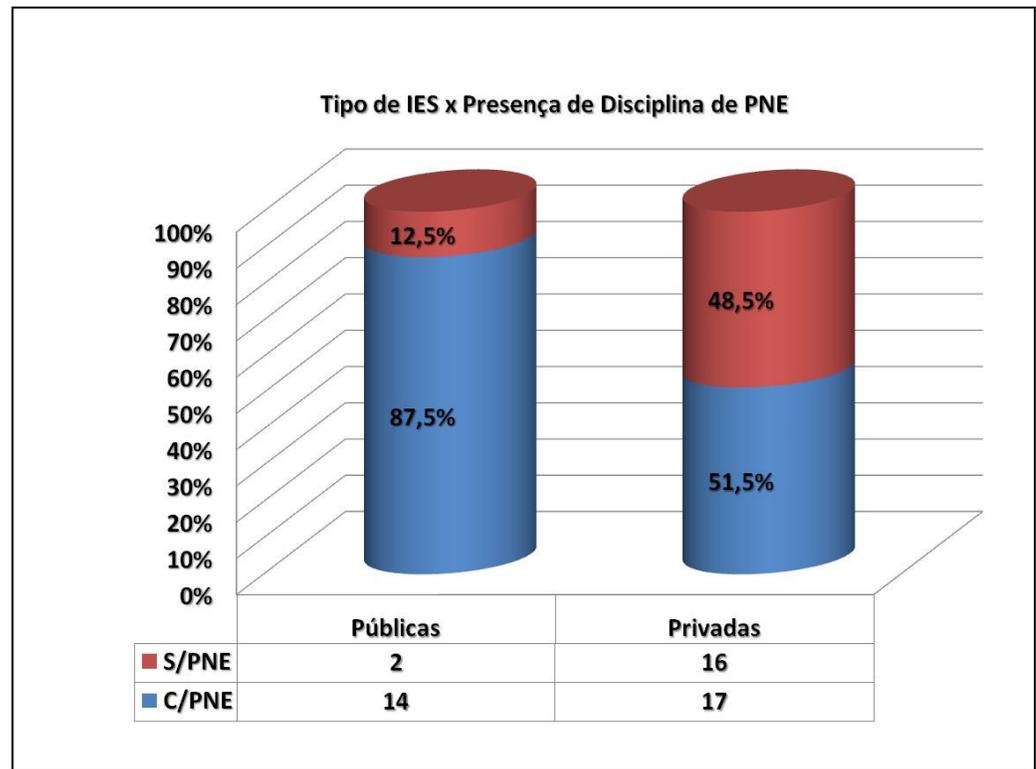


GRÁFICO 11: Comparativo entre o tipo de IES e a presença de disciplina de PNE no currículo

Ao separarmos essa mesma informação porém, segmentada por curso, e comparando os formados em Pedagogia e Educação Física, em escolas públicas e privadas, podemos perceber um equilíbrio entre os dois grupos, porém uma inversão interessante entre a presença de disciplina de PNE nas escolas privadas para o curso de Educação Física.

Isto sugere que, para os cursos pesquisados, a adaptação a nova realidade curricular se deu com mais efetividade para os cursos de Pedagogia nas escolas privadas do que para os de Educação Física. Já quanto as escolas públicas parece haver maior regularidade na adaptação de ambos os cursos.

Embora não se possa generalizar esses dados, um estudo sobre o currículo dos cursos no que tange a questão de disciplinas de PNE seria interessante para verificar a eficiência na formação dos licenciados nesse quesito.

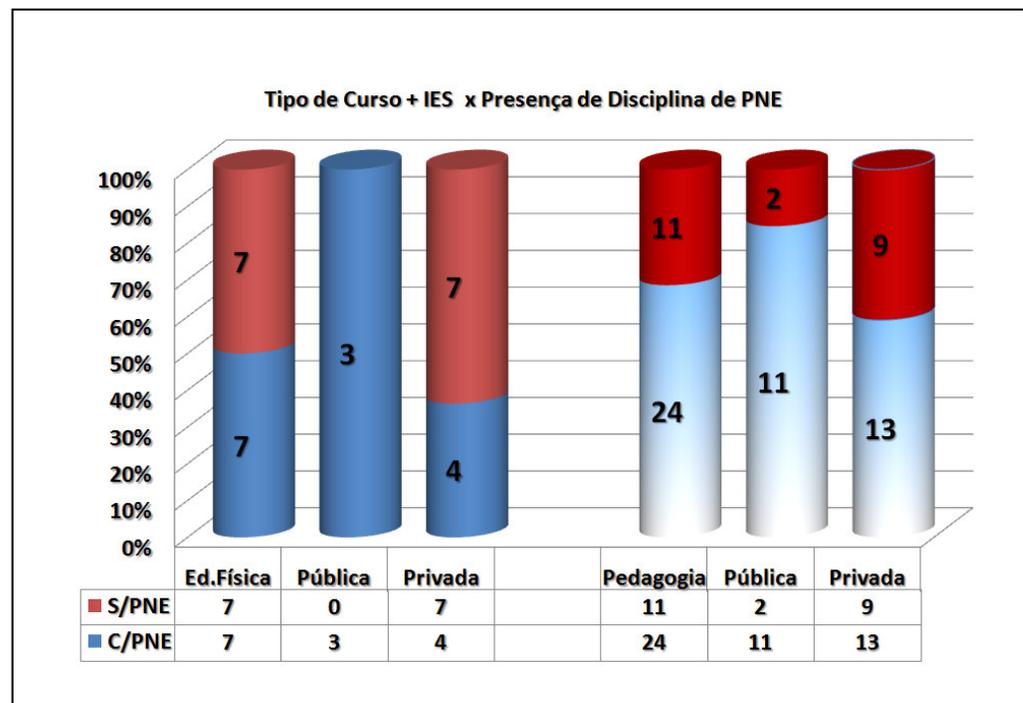


GRÁFICO 12: Comparativo entre o tipo de Curso, tipo de IES e a presença de disciplina de PNE no currículo

Como última parte da identificação, buscamos mapear a experiência dos agentes educacionais, dentro e fora do segmento escolar público, e seu contato com PNE.

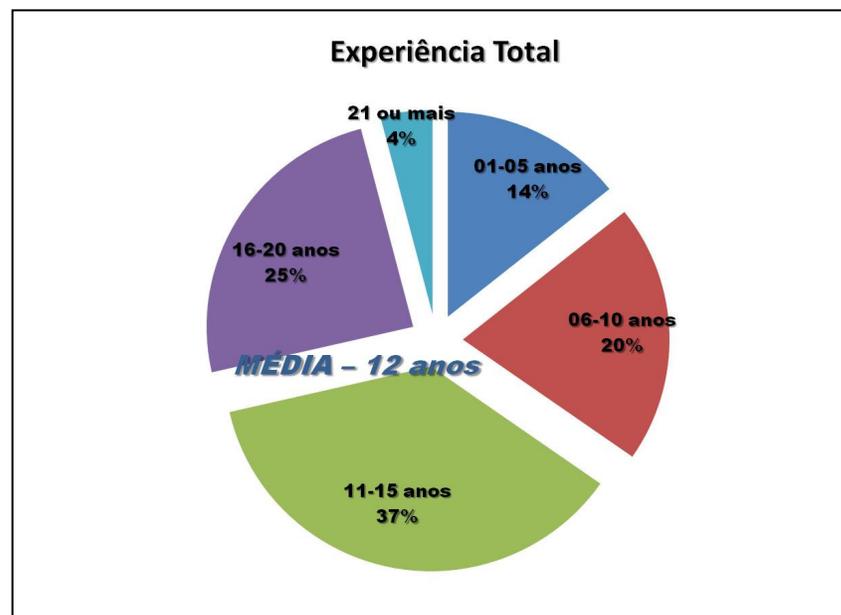


GRÁFICO 13: Experiência Profissional

A experiência total e a média de 12 anos demonstra um grupo de profissionais maduros, com prática de trabalho escolar consolidada. Esta experiência quando cruzada com o período de graduação acadêmica demonstra que a maior parte dos docentes iniciou seu trabalho anteriormente à graduação, visto que a média de tempo de conclusão dos cursos de graduação é de 9 anos. Essa informação infere talvez a interferência das exigências da nova LDB e suas parametrizações, dada a coincidência do período de graduação, no sentido da exigência do Ensino Superior para atuação no Ensino Fundamental, embora a conclusão final desta inferência demande estudo mais específico.

Outro recorte importante sobre a experiência é a comparação do tempo em rede pública e particular de ensino. Neste sentido os dados revelam que 30% dos profissionais tiveram passagem pela rede privada de ensino com experiência média de 4 anos. Exclusivamente na rede pública, a média da experiência dos profissionais é de 11 anos.

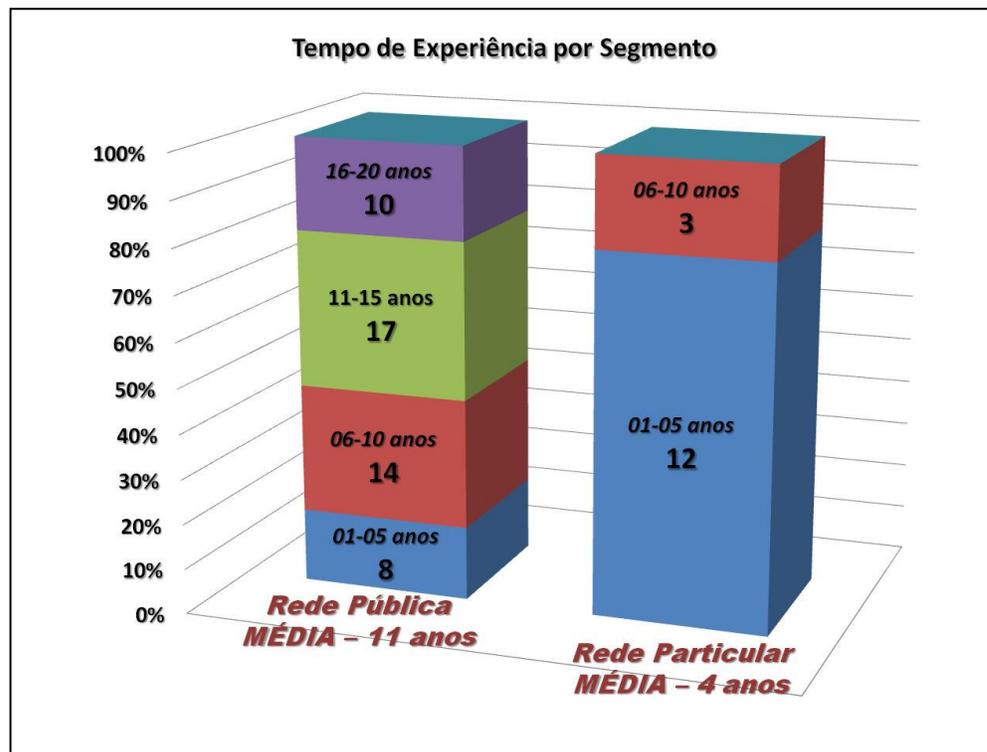


GRÁFICO 14: Experiência Profissional por Segmento - Público e Privado

4.2 DADOS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICA DA INCLUSÃO

Dadas estas considerações sobre a identidade da população e sua formação acadêmica, a segunda parte do levantamento de dados se concentrou nas questões conceituais da inclusão, suas possibilidades, a prática da inclusão nas escolas do município e a percepção dos entrevistados quanto a sua capacidade e dificuldades em lidar com a inclusão. As perguntas pertinentes a esse segmento estão dispostas no anexo 1, questões 5a-5f e 6a e 6b.

Como primeira pergunta, focalizamos o conceito de inclusão. O resultado demonstrou que a conceituação de inclusão figura como uma construção pessoal e independente, sem nenhuma correlação com qualquer dos demais fatores da pesquisa, cargo, gênero, experiência ou formação acadêmica.

Os conceitos de inclusão foram agrupados em 5 (cinco) categorias conforme a ênfase central de cada respondente, e acrescentamos uma sexta variável para os que não apresentaram nenhum conceito, e ficaram assim distribuídos:

1. Direito de acesso/Garantia de acesso/ Mudança social que garanta o acesso/Direito de Atendimento
2. Socialização/ Integração
3. Atender todos os alunos em suas múltiplas necessidades
4. Respeitar e conviver com as diferenças/acolhimento/tratar com dignidade
5. Colocar todos independente da necessidade no mesmo processo educacional
6. Sem definição

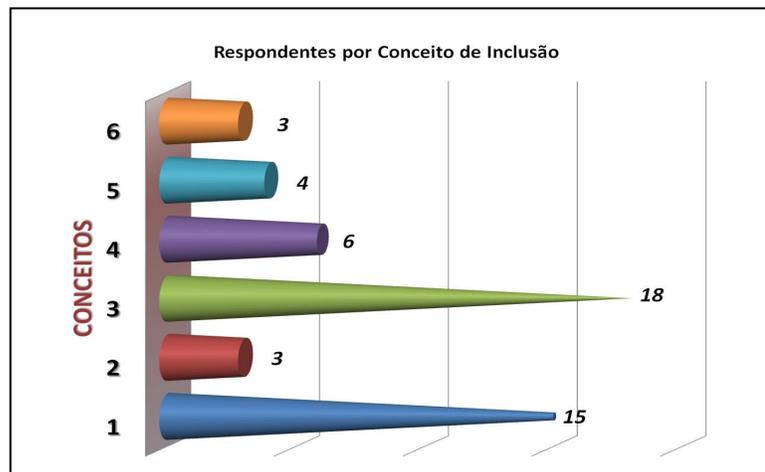


GRÁFICO 15: Distribuição da População por Conceito de Inclusão

Numa primeira percepção verifica-se que a maioria dos respondentes concentra-se entre dois conceitos o de que a inclusão está ligada a questão do atendimento e do direito de acesso.

Sobre esse panorama, um último indicador importante é o de que os conceitos podem ser agrupados em 2(duas) categorias: os de natureza sócio-política(1,2,4 e 5), e os técnicos (3). Ao procedermos dessa forma, a resultante é que a maioria dos respondentes - 63,3% - tende a apresentar conceitos de inclusão ligados ao discurso político e/ou social.

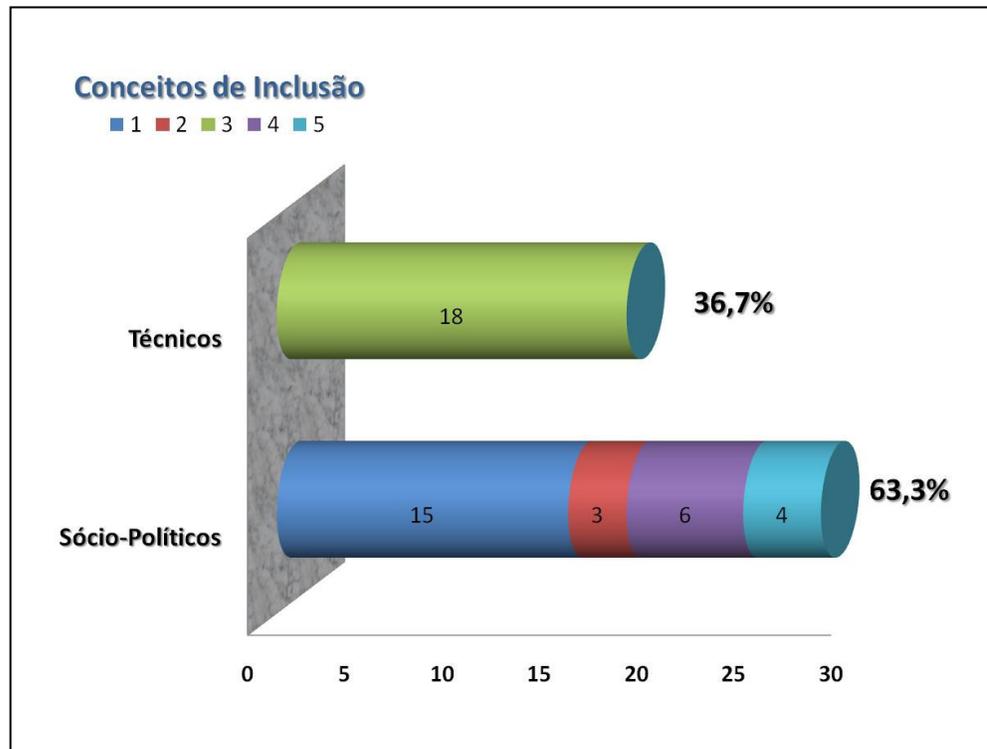


GRÁFICO 16: Distribuição da População por Conceito de Inclusão

Se analisarmos estas definições partindo do referencial da exclusão, é possível supor que o conceito de exclusão presente no ideário do grupo pesquisado está, em sua grande maioria, relacionado com perda de direitos, de liberdade, de acesso.

Esse conceito pode conduzir a interpretações de que a inclusão se processe quando restaurado o direito de acesso a escola regular, e não necessariamente quando os aspectos técnicos ligados à questão sejam contemplados. Isto pode ser observado nos gráficos 20 e 21

quando questionamos sobre a prática da educação inclusiva nas escolas onde os respondentes trabalham.

Estabelecido o conceito de inclusão, perguntamos sobre a relação possível entre Inclusão e Educação Especial. Este foi outro dado que se mostrou independente dos demais fatores.

Uma vez respondida a questão afirmativa ou negativamente para a relação entre esses itens, agrupamos as justificativas em 4(quatro) categorias de respostas e adicionamos uma quinta para os não respondentes:

1. Apresentam objetivos e conhecimentos comuns
2. São complementares
3. Tem objetivos diferentes
4. Por causa da necessidade de Profissionalismo e/ou atendimento especializado
5. Sem Explicação

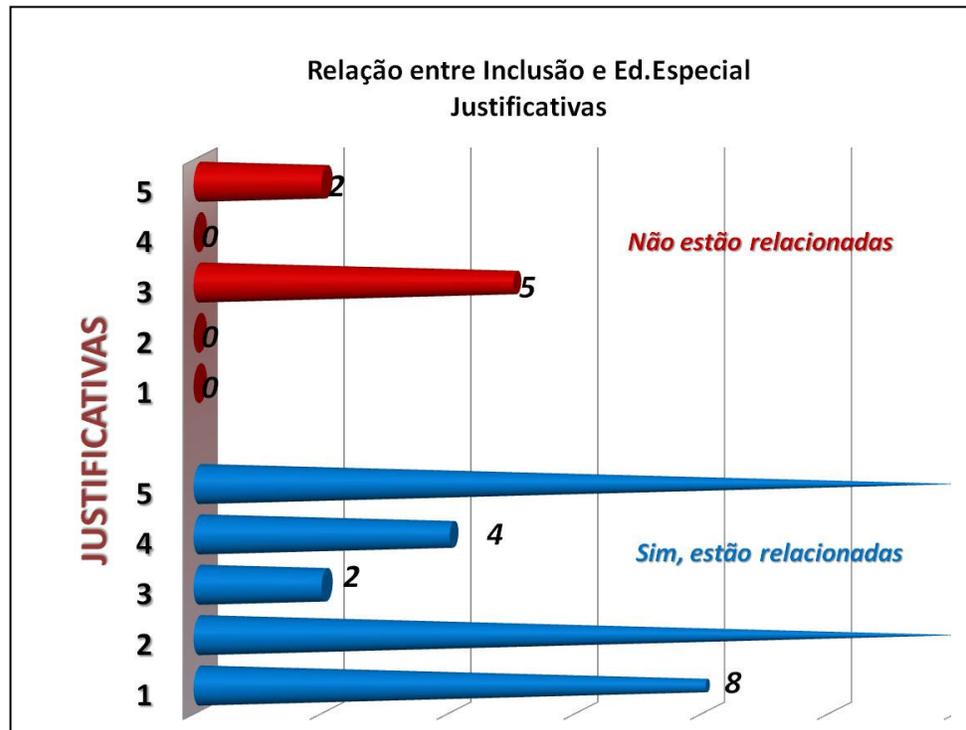


GRÁFICO 17: Relação entre Inclusão e Educação Especial

A única correlação possível entre os dados foi a de que todos os que responderam que não existe relação entre Inclusão e Educação Especial seguiram o mesmo padrão de resposta, usando como justificativa as categorias 3(três) e 5(cinco).

Considerando que 86% dos que responderam que não existe relação entre Inclusão e Educação Especial estão concentrados entre os professores de Educação Física, e levando-se em conta a tendência de justificativa adotada, talvez possamos inferir que para este grupo em particular a educação especial não seja vista como complementar à educação regular (inclusão), seja por ter objetivos distintos, seja por alguma intuição resultante da prática ou formação.

É significativo o fato de que 43% dos professores de educação física não conseguiram justificar sua posição quanto à relação entre os dois fatores contra 32% dos demais profissionais.

Para corroborar a identificação da PNE - o sujeito objeto da inclusão - pedimos que os respondentes definissem quem é a PNE, e como resultado identificamos 7(sete) linhas distintas de abordagem além dos que não conseguiram definir:

1. Limitação Funcional ou de Realização de Atividades
2. Limitação de Aprendizagem
3. Todos que apresentam alguma limitação
4. Deficiência física ou Mental
5. Pessoas com limitações físicas ou mentais que Necessitam de atendimento Diferenciado para Desenvolver-se
6. Todo ser humano é portador de alguma necessidade especial
7. Não atendem os padrões/ Anormais
8. Sem Definição

Assim como no caso da definição de inclusão, estes dados não apresentaram correlação direta com nenhum outro fator observado, sendo portanto, construídos independentemente de interferências de fatores externos ao próprio indivíduo.

Os tipos de definição apresentaram a seguinte distribuição:

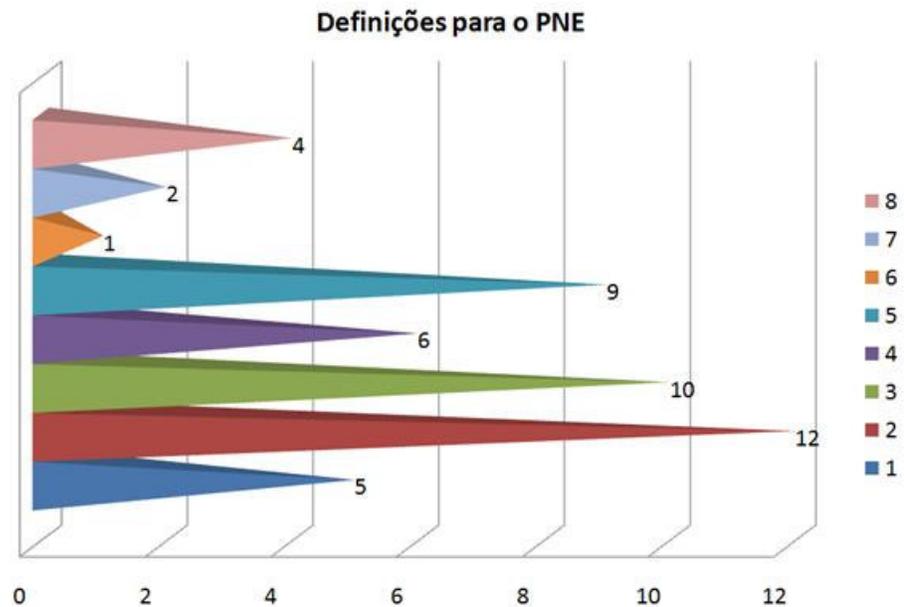


GRÁFICO 18: Distribuição da População por Conceito de PNE

Legenda

1	Limitação Funcional ou de Realização de Atividades
2	Limitação de Aprendizagem
3	Todos que apresentam alguma limitação
4	Deficiência física ou Mental
5	Pessoas com limitações físicas ou mentais que Necessitam de atendimento Diferenciado para Desenvolver-se
6	Todo ser humano é portador de alguma necessidade especial
7	Não atendem os padrões/ Anormais
8	Sem Definição

Analisados os dados, percebemos uma outra forma de agrupamento das respostas e que suscita um debate conceitual sobre a PNE. Nossa proposta é um agrupamento em 3 categorias de resposta, distinguindo a PNE em 3 abordagens: a abordagem das limitações ou incapacidade (definições 1, 2, 3 e 5); a abordagem das deficiências - anormalidade (definições 4 e 7) e abordagem da igualdade ou nivelamento (definição 6).

Chamou-nos a atenção de que 98% dos pesquisados atribuem à PCD ou PNE o foco da limitação, da deficiência e da anomalia, contra 2% que parecem encará-los sob o prisma da igualdade. Isso é significativo se pensarmos que de certa maneira, o discurso teórico e

legislacional da atualidade parece caminhar na direção de considerar que toda pessoa é, de alguma forma, especial, diferente e possui alguma necessidade que carece de atenção.

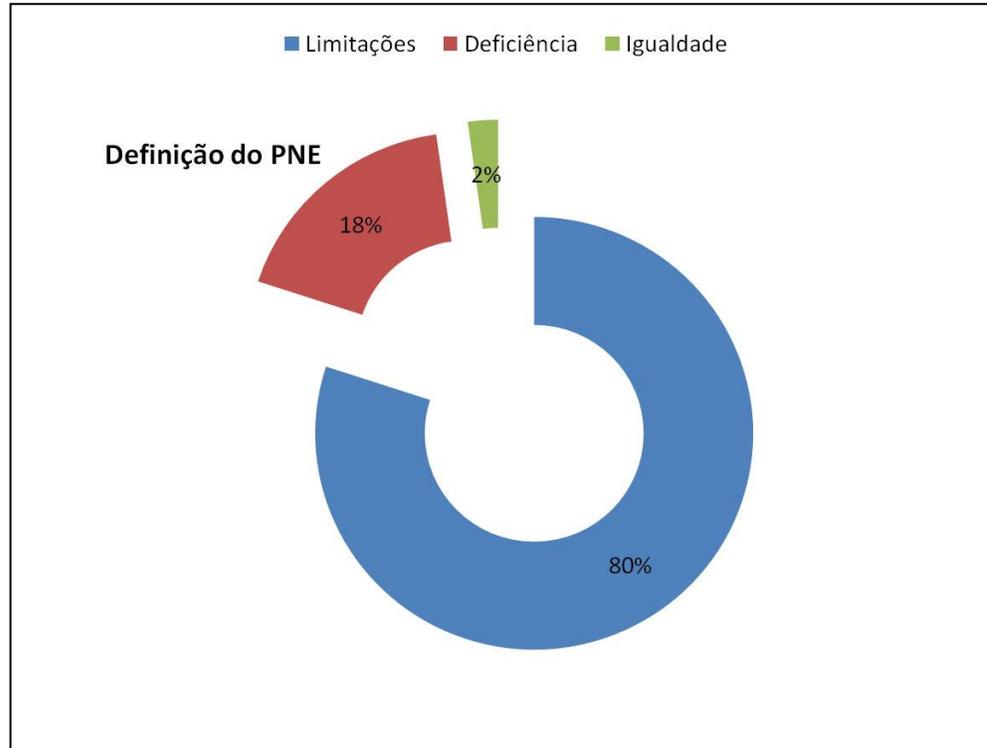


GRÁFICO 19: Distribuição da População por Conceito de PNE p/ Enfoque

Na intenção de relacionar esses conceitos à percepção da prática da Inclusão no dia a dia da escola, indagamos aos educadores se eles consideravam que a escola onde trabalham pratica a inclusão.

Novamente foi-lhes solicitada justificativa para a resposta. Ao analisarmos as justificativas, percebemos a necessidade de agrupá-las por categoria e por tipo de resposta pois uma grande parte das respostas apresentavam condicionalidade e/ou necessidades percebidas na prática (ex.: "praticamos em parte", "praticamos mais ou menos", "na teoria fazemos, mas na prática...").

A existência de respostas que apresentavam indícios de condicionalidade nos conduziu a utilizarmos 3(três) padrões de respostas - Sim, Não e Parcialmente.

O critério adotado na interpretação das respostas foi o de que para toda resposta afirmativa que sinalizava condicionamento e/ou necessidade inerente catalogamos como parcialmente.

As respostas que explicitamente mantiveram o padrão - sim, não ou parcialmente - foram mantidas na forma como escritas pelos respondentes. A distribuição dos respondentes pode ser verificada nos Gráficos 20 e 21.

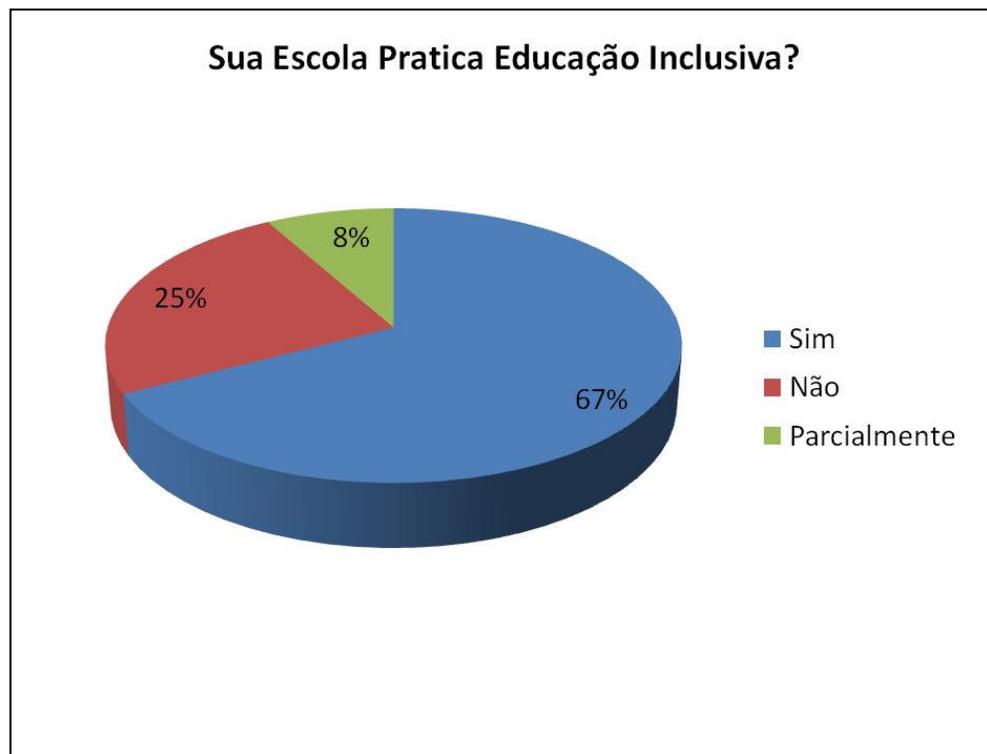


GRÁFICO 20: Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente

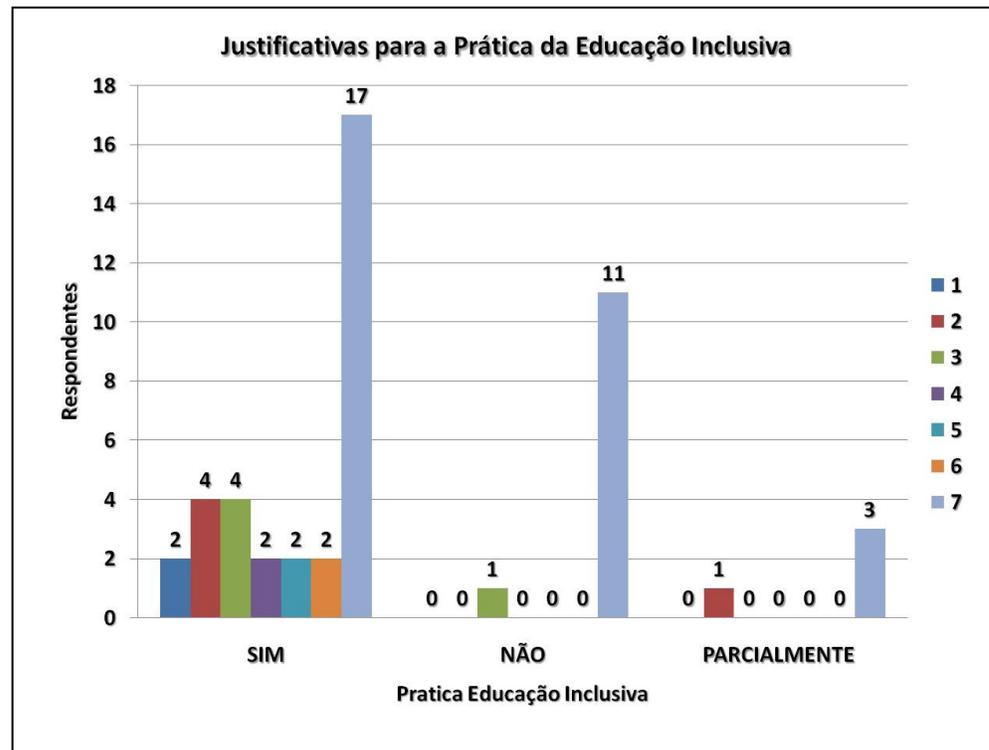


GRÁFICO 21: Justificativas para a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente

Legenda

1	Acessibilidade
2	Avaliação e Intervenção Pedagógica
3	Preparo Profissional
4	Apoio
5	Suporte Pedagógico, Infra_Estrutura, Recursos e Apoio Profissional
6	Atendimento de Necessidades múltiplas
7	Presença/ participação/tentativa de atendimento/preocupação

Feita a distribuição das respostas e analisadas as percepções dos agentes educacionais quanto a prática da educação inclusiva em suas escolas, procuramos encontrar algum fator de correlação que pudesse influir ou determinar a resposta.

Encontramos um alto grau de correlação, sustentado pelo teste de Spearman, entre os cargos e as respostas apresentadas.

Verificou-se que os cargos de gestão tendem a respostas afirmativas quanto à prática da inclusão em suas unidades escolares, e que os professores de Educação Física postulam negativamente quanto à esta realidade.

Outro fator importante é que a justificativa apresentada pelos professores de Educação Física para entenderem que suas escolas não praticam Educação Inclusiva é dada na direção de que as unidades recebem PNE, porém a simples presença dos alunos não caracteriza a inclusão. Os mesmos professores condicionam uma Educação Inclusiva à necessidade de suporte pedagógico, infra-estrutura, recursos e apoio profissional, pontuando que a existência desses fatores determinaria um atendimento verdadeiramente inclusivo. Por entenderem que essas ações são incipientes em suas unidades, respondem negativamente.

Há uma correspondência bastante significativa entre as justificativas apresentadas por esses professores e os dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz apresentada por Schaffner e Buswell(2006, apud Stainback p. 69).

Por outro lado, os que tem cargo na gestão escolar, tendem a responder afirmativamente à questão, mas curiosamente, concentram suas justificativas para a prática de educação inclusiva aos mesmos fatores que motivaram os professores de EF a postularem opostamente, ou seja, a simples presença de alunos de inclusão, e tentativas de atendimento.

Esta contradição nos remete a reflexões ligadas ao conceito de inclusão visto no gráfico 16, posto que os gestores tendem a conceituar a inclusão por aspectos de ordem política e de direito de acesso, enquanto os profissionais da educação física tendem a considerar aspectos de ordem mais técnica.

Podemos ainda refletir sobre o grau de influência dos sistemas públicos de gestão, bem como sobre as questões de políticas públicas que possam estar determinando essa divergência de olhares ao longo da experiência profissional, uma vez que gestores e professores seguem caminhos distintos em suas relações com o Sistema Educacional após egressos da academia.

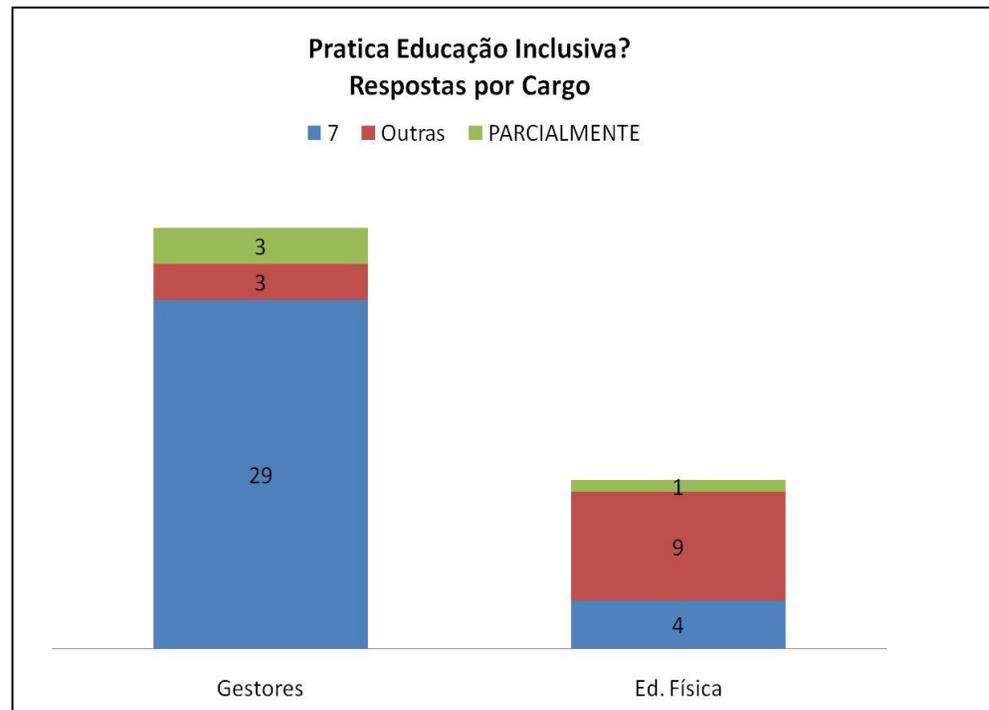


GRÁFICO 22: Percepção da sobre a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente – por cargo

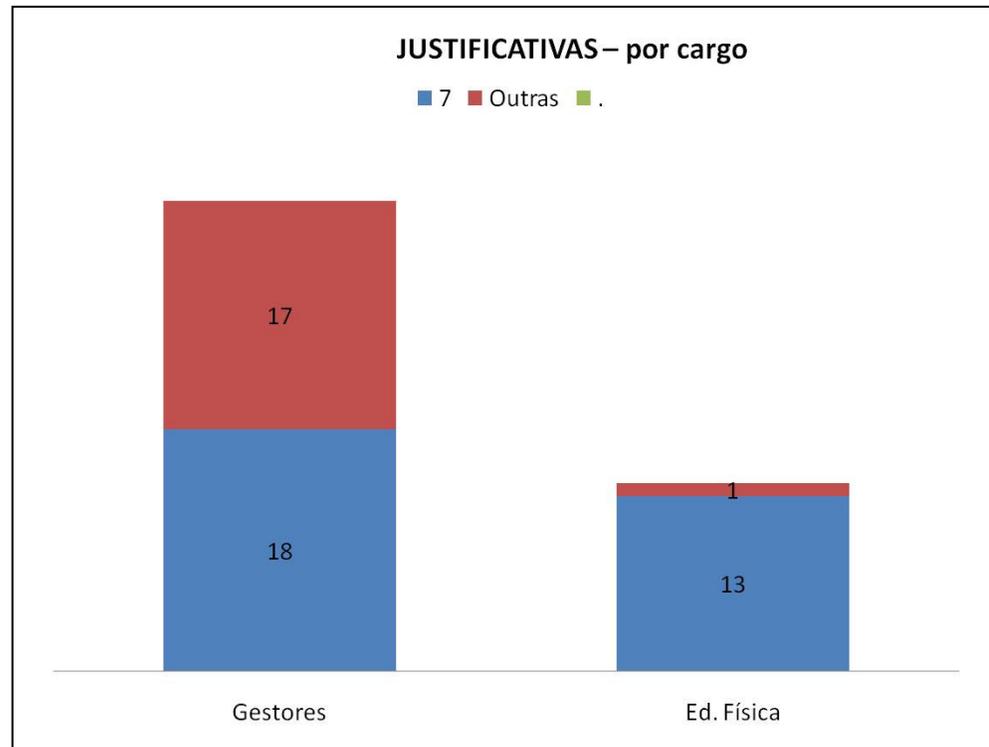


GRÁFICO 23: Justificativas para a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente – Por cargo

Considerando a integridade das justificativas, os dados transparecem uma tendência de respostas politicamente corretas por parte do grupo de gestores quanto à prática de educação inclusiva nas escolas em contraposição a uma análise menos parcial por parte dos professores de Educação Física. Se levarmos em conta, que ao conceituarem inclusão, 63% dos respondentes apresentaram aspectos políticos para seu padrão de resposta, parece existir uma correlação entre as políticas e a pressão que exercem sobre os gestores, afetando seu padrão de resposta.

Essa posição se fortalece quando analisamos as justificativas fornecidas pelos quatro professores de Educação Física que afirmaram que suas escolas praticam educação inclusiva. Todos os quatro afirmam que existe inclusão em suas escolas por que existem alunos PNE, porém os mesmos professores abordam que necessitam de apoio e questionam se de fato estes alunos estão incluídos.

Quanto às necessidades apontadas por todos os respondentes para melhor qualidade no processo de uma Educação Inclusiva, ficaram assim distribuídos os dados:

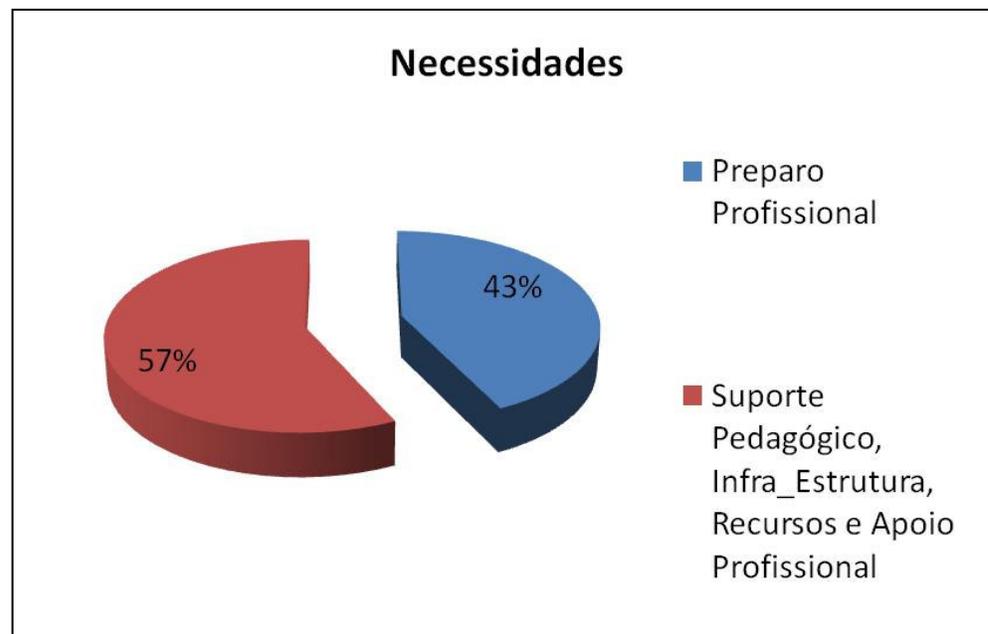


GRÁFICO 24: Justificativas para a prática da Educação Inclusiva na Unidade Escolar do Respondente – Por cargo

De posse da percepção da realidade escolar, manifesta na opinião dos respondentes à questão da prática de uma educação inclusiva, perguntamos aos participantes sobre suas crenças quanto a viabilidade da inclusão em uma escola regular, bem como sua perspectiva sobre o papel da Educação Especial.

Também para essas questões buscamos definir o grau de correlação com outros fatores que possam influir ou determinar a direção das respostas a essas duas questões. Percebemos haver uma forte correlação entre o cargo e a crença na viabilidade da inclusão na Educação Regular.

Igualmente a experiência profissional se mostrou intimamente relacionada com a percepção de viabilidade da inclusão educacional.

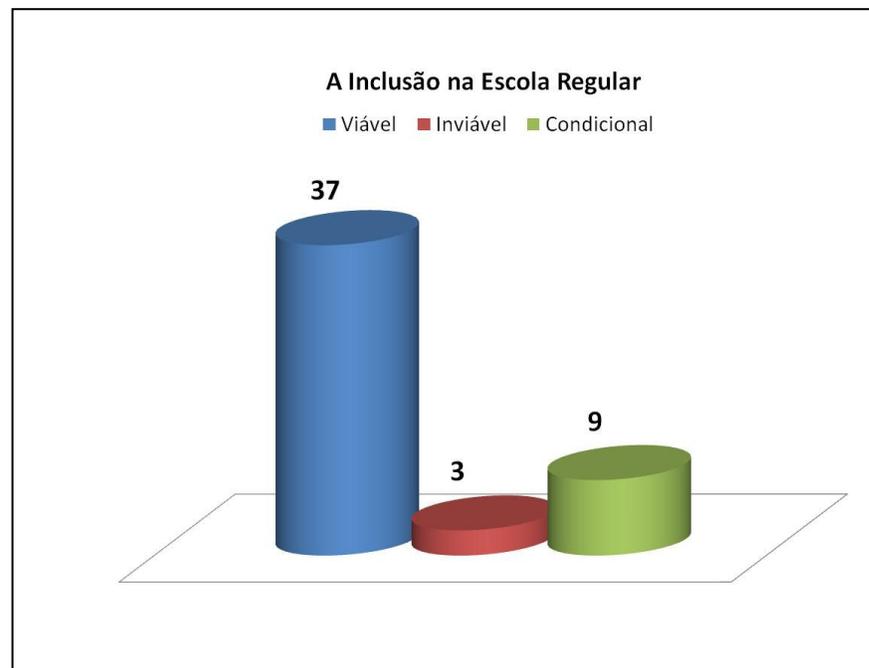


GRÁFICO 25: Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular

Segmentado por cargo, descobrimos que 85,7% dos gestores crêem no processo da Educação Inclusiva sem ressalvas contra apenas 50% dos docentes de Educação Física.

Enquanto 50% dos docentes não crê ou crê com reservas no processo da inclusão e escola regular, apenas 14,3% dos gestores e coordenadores tem alguma condição para confirmar a crença.

Abre-se portanto um importante sinalizador quanto à possível cristalização da descrença por parte dos que atuam diretamente ligados aos alunos, que pode ser observado pelo gráfico 27.

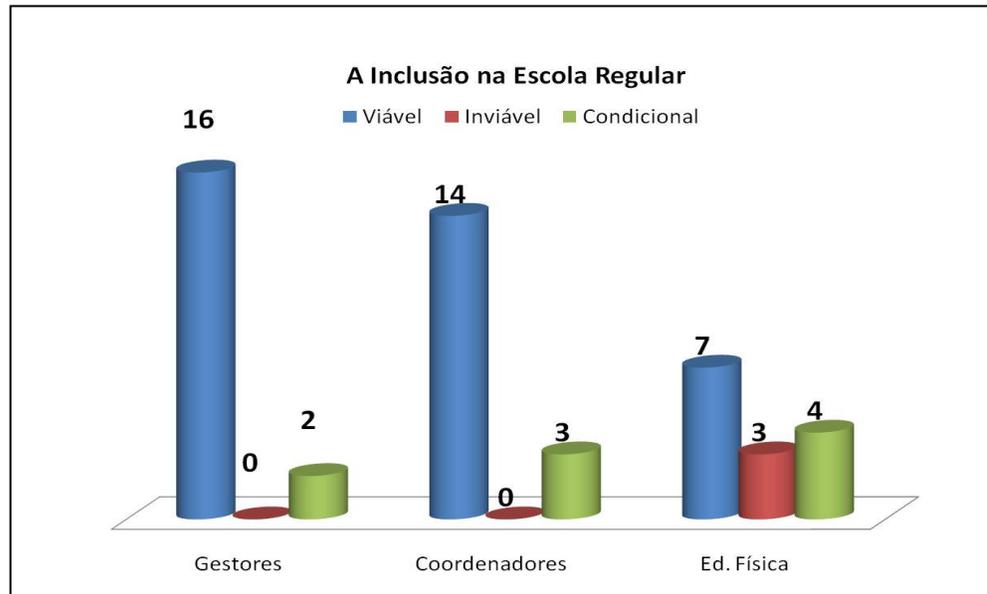


GRÁFICO 26: Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular – Distribuição por cargo

Essa mesma correlação se dá com o tempo de experiência docente, que figura como segundo fator determinante para a crença na viabilidade da Educação Inclusiva na escola regular. A crença na viabilidade apresenta uma tendência de aumento na proporção da ampliação da experiência nas três (3) primeiras faixas etárias e um decréscimo nas duas últimas, por sua vez o nível de exigências para a viabilidade amplia nas últimas faixas etárias, o que parece denotar um maior nível de ceticismo e/ou criticismo nos que tem maior experiência.

Talvez isso também possa apresentar correlação com o discurso político em contraste com a prática, o que apontaria na direção de que quanto maior a experiência, maior também o tempo de acompanhamento, e conseqüente frustração, dos resultados da dicotomia discurso-prática.

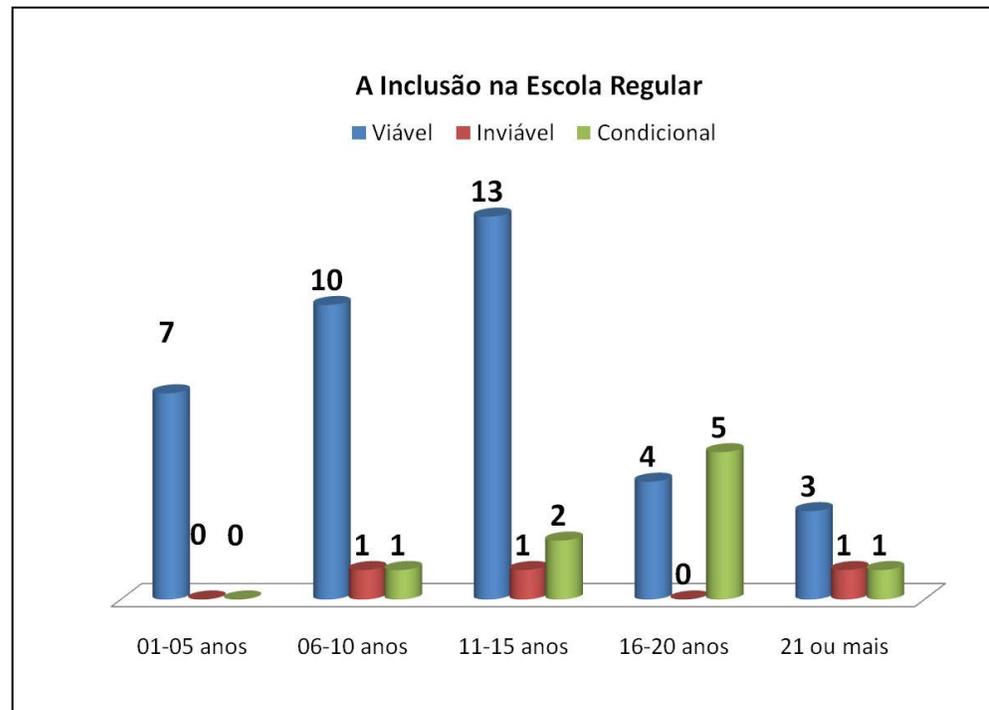


GRÁFICO 27: Viabilidade da Inclusão Escolar na Escola Regular – Distribuição por tempo de Experiência Profissional

Ainda perguntados sobre a Inclusão ser realizada na forma de educação especial, tanto gestores quanto professores de educação física sinalizam fortemente a crença de que o ideal é a inclusão na escola regular, com o apoio da educação especial para as questões de maior gravidade.

O que percebemos porém, é que ainda figura na construção das justificativas dos docentes de educação física tanto quanto dos gestores, muito da visão da EF corretiva, da prática da EFA ligada às questões médicas e da visão da PNE ou PCD ligada a doença.

Como última questão, verificamos a percepção dos participantes quanto ao seu nível de capacitação para trabalhar com as PNE bem como suas principais dificuldades.

A questão da capacitação se manifestou como variável independente, sem qualquer correlação com os demais fatores pesquisados (gênero, cargo, experiência, formação acadêmica, etc.). Perguntados se sentem-se capacitados para trabalhar com as PNE, os participantes apresentaram a seguinte distribuição:

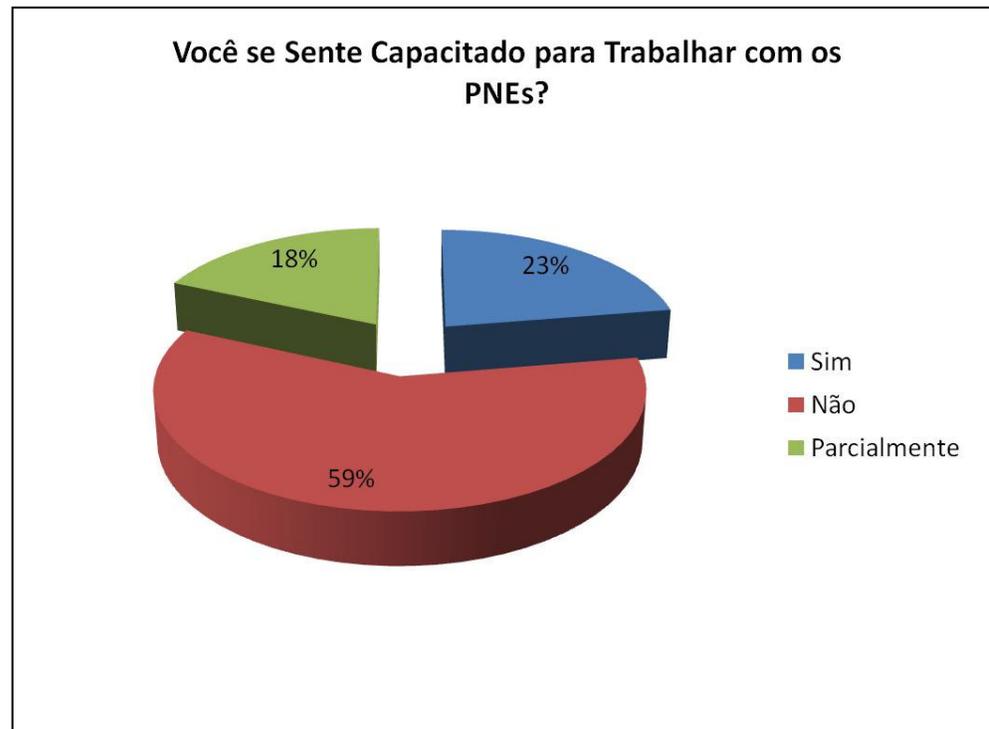


GRÁFICO 28: Percepção dos respondentes quanto à sua capacitação para o trabalho com PNE

Somados os que não se vêem capacitados, aos que se consideram parcialmente habilitados, a extensa maioria carece de atenção formativa para lidar com as questões da PNE.

Isso abre um espaço bastante significativo para as discussões de políticas públicas no que tange a formação continuada e apoio específico para os profissionais que lidam com esta população.

Também a questão curricular das agências formadoras merece consideração, uma vez que se pressupõe um mínimo de abordagem nessa direção na formação dos educadores em todas as suas áreas, posto que as políticas educacionais bem como a legislação tendem a posicionar a obrigatoriedade ou assegurar o direito à inclusão.

Uma vez que 77% dos entrevistados apresentam um senso de incapacidade total ou parcial para lidar com as questões das PNE, fomos analisar quais as principais dificuldades relatadas por eles e conseguimos determinar 10(dez) categorias que ficaram assim distribuídas:

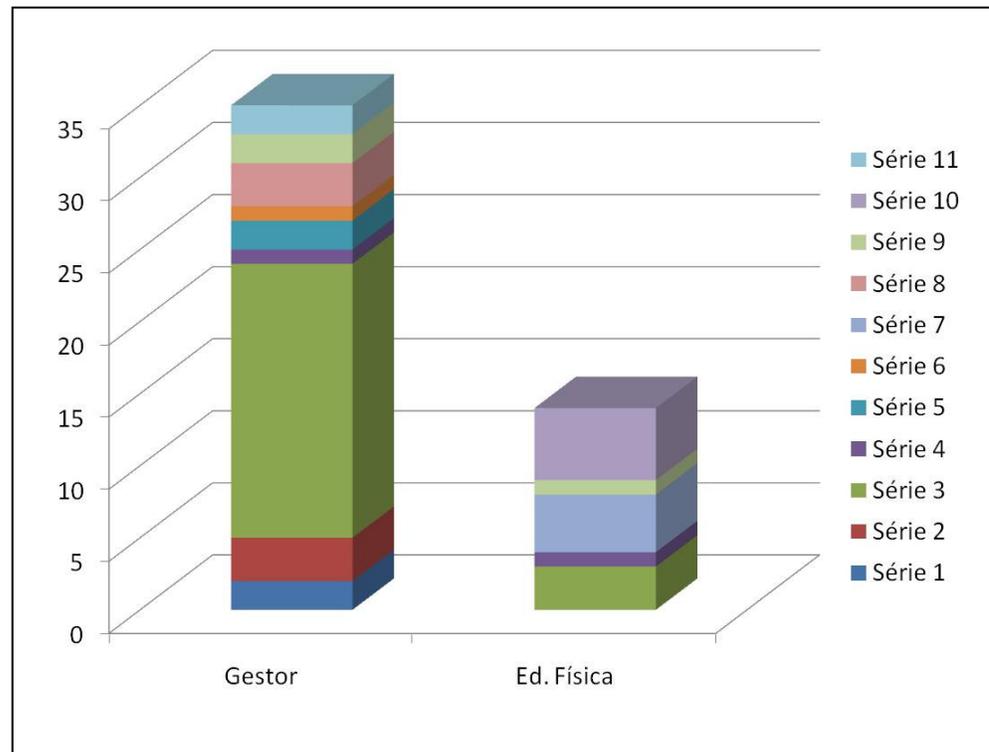


GRÁFICO 29: Justificativas apresentadas pelos respondentes para sua percepção quanto à capacitação para o trabalho com PNE

Legenda

1	Insegurança	4%
2	Emocional	6%
3	Conhecimento Específico	45%
4	Diagnóstico e Plano de Atendimento	4%
5	Atendimento do Discurso Legal	4%
6	Experiência	2%
7	Suporte Pedagógico, Recursos e Apoio Profissional	8%
8	Envolvimento dos outros/ comprometimento/ engajamento	6%
9	Lidar com os casos mais complexos	6%
10	Lidar com grupos grandes e heterogêneos	11%
11	Não tem dificuldade	4%

Podemos agrupar os dados por similaridade e o resultado é que 17% das dificuldades concentram-se em questões do lidar com o complexo e o heterogêneo, 49% estão ligadas a conhecimento específico, 10% são fatores emocionais e 8% a questões de apoio.

Estes aspectos apresentam correlação com a distribuição dos cargos, sendo que os gestores concentram as dificuldades nos fatores de conhecimento específico e emocionais.

Por sua vez, os professores de Educação Física concentram suas dificuldades em como lidar com grupos grandes/heterogêneos e na questão do suporte pedagógico, recursos e apoio profissional, somente em segundo plano figura a questão do conhecimento específico.

Esses fatores constituem fortes balizadores para as ações de treinamento, direcionamento político, recursos e outros ferramentais que apontem na direção da união teoria-prática no que se refere a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A construção é um processo
O resultado é o impacto de sua ação
As mudanças provocadas por uma ação refletem
sobre as partes envolvidas" Araújo, 2004.

O exercício de refletir sobre a construção de uma concepção é ao mesmo tempo encantador e desafiante.

Encantador na medida em que conseguimos perceber o caminho que trilhamos no tempo desde os primórdios da exclusão e aniquilação das diferenças até aos sinalizadores atuais que apontam na direção da aceitação, integração, desenvolvimento e convivência.

Desafiador, quando comparados com o tempo que se levou para chegarmos a esta consciência, e quando verificamos o tempo que ainda pode levar para a construção de um ser humano que dê conta de migrar de uma visão externa da inclusão e exclusão como algo que aconteça fora de nós para algo que acontece dentro de nós.

Migrar de uma visão de que a sociedade abandona, exclui, esquece ou não vê para uma percepção de que eu abandono, excluo, esqueço ou finjo que não vejo, posto que último degrau da conquista de uma concepção inclusiva, parece ser o degrau mais complexo.

Ao compararmos preliminarmente as concepções que permaneceram mesmo após os períodos de mudança, a sinalização conceitual de PNE ligada prioritariamente às diferenças, as justificativas para as questões da inclusão escolar X educação especial, ainda nos mostram que mudamos de tempos na educação, mas ainda carecemos de mudar de olhares quanto ao sujeito desta mesma educação.

A percepção da força das políticas públicas como molas propulsoras dos desafios, posto que guardam uma esperança pelo fato de que influem fortemente na mudança das estruturas que compõem a educação, têm como contrapeso o fato da descrença e da incapacidade de alterar a concepção dos indivíduos. Esta, nos parece ser possível modificar unicamente pela educação e prática.

Em suma, o que os decretos legislativos podem fazer é abrir espaços, mas quem terá de dar conta da mudança de mentalidade, do engajamento, da prática, serão preliminarmente as agências formadoras e as próprias unidades dos sistemas de ensino.

Como papel de formação, o desafio das agências formadoras de docentes será conseguir "contaminar" no bom sentido seus alunos com o "vírus" da inclusão, desafio este que passa pelo fato de que tais alunos foram educados durante sua vida acadêmica pregressa em uma escola dicotômica quanto a esse tema.

Por sua vez, talvez necessitemos de uma geração inteira que conviva com a inclusão nas escolas regulares, mesmo que ainda em estados precários, mas que pela convivência as concepções e os preconceitos mudem de formato, e essa nova geração, quando chegada à academia, terá outros pressupostos de construção para a discussão e ampliação do tema.

Nos parece um caminho sem retorno o fato de que a inclusão se dará na escola regular, pelo menos pelos próximos anos, e não somente isso, mas será parte integrante da discussão social como um todo.

Nos resta discutir então, de que forma, com que recursos, em que formato, com que grau de apoio e com que parcerias tais ações e intenções serão levadas a efeito.

Quer nos parecer que o tempo de discussões como se dentro ou fora da escola, se doente ou com possibilidades, se comigo ou com outros, devam dar lugar a outras de maior relevância como em que desenho de escola, com que perfil docente, com que envolvimento da sociedade e com que comprometimento político.

Se o que pretendemos é uma mudança de concepção que alcance os currículos em todos os níveis da educação, mais do que achar culpados para o insucesso, estamos diante do desafio da divisão de responsabilidades e da execução das propostas que já possuímos.

Enquanto que por um lado carecemos de comprometimento político-social-econômico que sustente o ideário da educação escolar, de outra via carecemos também profissionais que desafiem o *status quo* no sentido de romper com o discurso e alcançar a prática.

O que a história nos demonstra é que todas as grandes mudanças, por mais belas que hoje pareçam, nasceram de sacrifícios desafiadores de pessoas que ousaram pensar, mas não só pensar, aplicar o pensamento à uma construção de caminhos que viabilizassem a idéia.

É certo que seria insano atribuir tanto aos docentes quanto aos seus pares na gestão escolar toda a responsabilidade por uma escola verdadeiramente inclusiva.

Mas também é certo que enquanto o discurso politicamente correto não der lugar à transparência, configuração real dos problemas, ações práticas que apontem resultados efetivos dentro do próprio sistema, a retórica da legislação permanecerá como certa, pois seus resultados aparentes a consolidam. Apenas a guisa de exemplo, se a resposta da escola aos órgãos gestores e legislativo é a de que a inclusão é uma realidade como observado na pesquisa, então não carecemos de mudanças ou implementações pois a abordagem do decreto se consolidou.

O que nos chama a atenção, 15 anos após Salamanca e 13 anos após a nova LDB, é o fato de que as mudanças nos currículos das agências formadoras, bem como as estruturas que viabilizariam a inclusão não foram suficientes para sua consolidação.

Mais que isso, a continuar tal direcionamento, o ceticismo manifesto nas justificativas dos agentes seja na gestão ou na docência da EF poderá se cristalizar numa força contrária a novas tentativas de implementação de educação inclusiva.

Igualmente nos chama a atenção o fato de que ainda estamos em um bom momento. A grande maioria dos educadores pesquisados no município ainda acredita na viabilidade do processo da inclusão, anseia por conhecimentos e requer apoio, o que configura esperança, uma luz no fim do túnel deste momento de transição.

Essa realidade aponta na direção da responsabilidade que temos como pesquisadores de apontar caminhos, delinear possibilidades e acelerar processos no sentido de consolidar o que já conquistamos ao longo da história, mas, também atuarmos com a mesma tenacidade dos que a modificaram antes de nós no sentido de procedermos as mudanças que ora se fazem importantes.

Referências

ALCOBA, S. de A. C. **Estranhos no Ninho: A inclusão de alunos com Deficiência na UNICAMP.** Campinas, 2008. 194f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

_____. **A Educação Física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. **O Desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou.** In. Desafiando as diferenças. simpósio SESC de atividades Físicas Adaptadas. São Carlos, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1961.

BAPTISTA, MARIA I.S.D. **IBGE: deficientes precisam ser pesquisados.** http://www.atarde.com.br/plantao/index.php?id_plantao=181009&dt_exibicao=2005-09-19. Salvador, BA: A Tarde On Line, 2005.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 4. ed. Ed. Vozes, 2002.

BARBIER, R.. **Pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CASTRO, C.A.P. de. **Sociologia aplicada à Administração.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Educação Física no Brasil – A história que não se conta.** ed. 8. Campinas, SP: Papyrus, 2003

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **“A representação do trabalho do professor de educação física na escola: Do corpo matéria-prima ao corpo cidadão”.** São Paulo: USP, 1992.

DAVIES, N. **Legislação Educacional Federal Básica.** S;ao Paulo: Editora Cortez. 2004.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa. Polêmicas do nosso tempo.** 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Físicas para Pessoas com Necessidades Especiais**. Editora Guanabara Koogan, RJ, 2003.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAZIER, Jack D.; POWELL, R.R. **Qualitative research in information management**. Englewood. CO: Libraries Unlimited, 1992. GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abr.1995.

GONÇALVES, A. **Saúde coletiva e urgência em educação física**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1997.

GONÇALVES, A. **Conhecendo e discutindo Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan, 2004

GUGEL, Maria aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis : Obra Jurídica, 2007.

LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Política, estrutura e organização**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A arte da mediação**. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado**. Tese. (Doutorado) - Belo Horizonte, 1991.

MACHADO, M.N.M. **Uma metodologia para a pesquisa do social histórico**. (Artigo submetido, 10p.), 2005.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução de M. V. Barbosa; M. E. Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M.. **Fundamento de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARIZ de OLIVEIRA, J. G. **Preparação profissional em educação física.** In **Educação Física e Esportes na Universidade.** Brasília: SEED/MEC, 1988.

MATTOS, Elisabeth de. **Formação de recursos humanos para a área de Educação Física Adaptada.** In: **Anais do IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada,** Universidade de São Paulo. São Paulo: Escola de Educação Física, EEFUSP, Secretaria de Desportos da Presidência da República, Departamento de Desportos das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1992.

MENESES, J. G. de C.; Et al. **Educação Básica: Políticas, legislação e gestão.** Ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning. 2004.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. MARIANI, C. 1948. In: **DIRETRIZES E BASE EDUCAÇÃO.** Barros, R. S. M.; de. São Paulo: Editora Pioneira 1960.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. SILVA,

SEABRA JR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: Considerações sobre a Ação Pedagógica no ambiente Escolar.** São Paulo: UNICAMP. 2006.

SILVA, R. de F. da; Tavares, M^a. da C. G. C. F.; ARAÚJO, P. F. de. As Diferentes Percepções das e sobre as Pessoas em Condição de Deficiência. **Revista Psicologia, Teoria, Investigação e Prática.** Vol. 11, n^o. 2, p. 227 – 242, 2006.

_____. **A Ação do Professor do Ensino Superior na Educação Física Adaptada: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais.** Dissertação entregue ao Programa de Pós-Graduação (Doutorado), da Faculdade de Educação Física, UNICAMP. 2005.

_____.; SEABRA JR.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física Adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte Editora. 2008.

SILVA, R.F., ARAÚJO, P.F., DUARTE, E. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho.** <http://www.efdeportes.com/efd69/inclusao.htm>. Buenos Aires: efdeportes, Revista Digital a. 10 n. 69, febrero 2004^a – acessado em 19/09/2006.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada : A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo : CEDAS, 1986

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem Corporal – Conceito e Desenvolvimento.** SP, Editora Manole, Barueri, 2003.

TUBINO, M. J. G. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

WERNER, T. L. Qualificações Gerais e Específicas para atuação do professor de Educação Física junto às pessoas portadoras de deficiência. In: Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul, SP: v. 7, n. 2, p. 35, 1993.

THOMAS, J.R., JACK, K.N. Métodos de pesquisa em atividade física. ed. 3. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

VERGARA, S.C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 4. ed.São Paulo: Atlas, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário

Questionário Docente e de Gestão Escolar

1. Identificação do professor colaborador

1.a. Nome: _____
 1.b. Idade: _____
 1.c. Profissão: _____
 1.e. Endereço: _____

2. Formação

2.a. Graduação: _____ Ano: _____
 2.a.a. cursou alguma disciplina referente à pessoa com necessidade educacional especial? Sim Não

2.b. Instituição: _____

2.c. Pós-Graduação

2.c.a. Especialização em: _____ Área: _____ Ano: _____
 Instituição: _____
 Título da Monografia: _____

2.c.b. Mestrado em: _____ Área: _____ Ano: _____
 Instituição: _____
 Título da Dissertação: _____

2.c.c. Doutorado em: _____ Área: _____ Ano: _____
 Instituição: _____
 Título da Tese: _____

2.c.d. Outros cursos de Aperfeiçoamento, Congressos e atualizações:

	Área:	Ano:

3. Atuação Profissional

3.a. Na Rede Regular de Ensino Público Sim Não Tempo: _____

3.b. Na Rede Regular de Ensino Privado Sim Não Tempo: _____

3.c. Na Educação Especial Sim Não Tempo: _____

Cegos

Surdos

Deficiente Físico. Categoria: _____

Deficiente Mental. Profundo , Moderado ou Leve

Síndrome de Down

Outros: _____

4. Outras Experiências Profissionais

4.a. Formal (com registro em carteira de trabalho)

Experiência: _____ Local: _____ Tempo: _____

4.a.a. Houve experiência com Pessoa com Necessidade Educacional Especial?

Não

Sim:

Cegos

Surdos

Deficiente Físico. Categoria: _____

Deficiente Mental. Profundo , Moderado ou Leve

Síndrome de Down

Outros: _____

4.b. Não Formal

Experiência: _____ Local: _____ Tempo: _____

4.a.b. Houve experiência com Pessoa com Necessidade Educacional Especial?

Não

Sim:

Cegos

Surdos

- () Deficiente Físico. Categoria: _____
 () Deficiente Mental. Profundo (), Moderado () ou Leve ()
 () Síndrome de Down
 Outros: _____

5. Inclusão Escolar e Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais

5.a. Inclusão é _____

5.b. Pode-se dizer que há relação entre Inclusão e Educação Especial? _____
 Por Quê? _____

5.c. Quem é a pessoa com necessidade educacional especial?

5.d. Você considera que sua escola pratica educação inclusiva? Exemplifique:.....

5.e. Você acredita que é possível educação inclusiva numa escola regular? Por quê?

5.f. Você acredita que é a educação da pessoa com necessidades especiais deva ser feita fora da escola regular em instituição especializada? Justifique:

6. Necessidades do Professor com Relação à Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em suas Aulas

6.a. Você se considera capacitado para atuar junto à Pessoa com Necessidade Educacional Especial? Por quê?

6.b. Qual é sua maior dificuldade?

APÊNDICE B: Solicitação - Secretaria de Educação do Município.

SOLICITAÇÃO

À Secretaria de Educação
do Município de Hortolândia

Vimos por meio desta, solicitar vossa autorização para realização deste projeto de pesquisa, junto às escolas da Rede Oficial de Ensino do Município de Hortolândia.

Este projeto implicará na aplicação de questionário próprio à todos os alunos da Rede, bem como aos professores de Educação Física.

Os referidos questionários constam do anexo 3 e 4 deste projeto.

Outrossim informamos que tal projeto é parte integrante do que é parte integrante do curso de Mestrado realizado na FEF - Unicamp e do grupo de iniciação científica do curso de Pedagogia da Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas - IASP.

Moisés Lopes Sanches Júnior
FEF - Unicamp
Coordenação de Pedagogia - FAECH/IASP

APENDICE C: Resultados de Estatística - Correlações

ANEXO 3

Validações e correlações

Correlação entre Cargo e Prática Escolar

Resultados

Coefficiente de Spearman (rs)= 0.1584

t = 1.1000

(p)= 0.2769

Número de pares = 49

Cargo X Inclusão na Escola Regular

Resultados

Coefficiente de Spearman (rs)= 0.3207

t = 2.3214

(p)= 0.0246

Número de pares = 49

Cargo X Prática da Inclusão

Resultados

Coefficiente de Spearman (rs)= 0.3418

t = 2.4931

(p)= 0.0162

Número de pares = 49

Sexo X capacitação

Coefficiente de Phi

(p) = 0.5397

Ho = As respostas independem do sexo = Aceita

Cargo X Dificuldade

Resultados

Coefficiente de Spearman (rs)= 0.3933

t = 2.9322

(p)= 0.0052

Número de pares = 49

Tipo de Instituição X Ter disciplina de PNE

Resultados

Coefficiente de Spearman (rs)= -0.3468

t = -2.5351

(p)= 0.0146

Número de pares = 49

Experiência X Prática

Resultados

Coeficiente de Spearman (rs)= 0.4047

t = 3.0344

(p)= 0.0039

Número de pares = 49

Experiência X Viabilidade Ed. Regular

Resultados

Coeficiente de Spearman (rs)= 0.3113

t = 2.2460

(p)= 0.0294

Número de pares = 49

Experiência X Tipo de Dificuldade

Resultados

Coeficiente de Spearman (rs)= 0.4585

t = 3.5373

(p)= 0.0009

Número de pares = 49

ANEXOS

ANEXO A: Autorização da Secretaria de Educação.**AUTORIZAÇÃO**

Por meio deste instrumento, a Secretaria de Educação do Município de Hortolândia autoriza a realização da pesquisa constante deste projeto, nos termos de sigilo e rigor científico proposto pelo mesmo em parceria com a FEF- UNICAMP e com a FAECH/IASP.

Luciana A. Brandão Foncêca
Secretaria Municipal de Educação
Diretora de Departamento

Hortolândia, 10 de Abril de 2009.

Secretaria Municipal de Educação - Centro de Formação dos Profissionais em Educação "Paulo Freire"
Rua Euclides Pires de Assis, nº 205 - Remanso Campineiro - Hortolândia/SP - CEP: 13184-330 ([MAPA](#))
Fone: (19) **3897-8400** - Email: sec.comunicacao@hortolandia.sp.gov.br