

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

**DIEGO FERNANDEZ**

---

---

**O processo de inclusão e as relações  
estabelecidas nas práticas corporais entre  
os alunos de uma escola Municipal de  
Campinas**

---

---

Campinas  
2008

**DIEGO FERNANDEZ**

---

---

**O processo de inclusão e as relações  
estabelecidas nas práticas corporais entre  
os alunos de uma escola Municipal de  
Campinas**

---

---

Trabalho de Conclusão de Curso Graduação  
apresentado à Faculdade de Educação Física  
da Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Licenciado em Educação  
Física.

**Orientador: José Irineu Gorla**

Campinas  
2008

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

F391p

Fernandez, Diego.

O processo de inclusão e as relações estabelecidas nas práticas corporais entre os alunos de uma escola municipal de Campinas / Diego Fernandez. -- Campinas, SP: [s.n], 2008.

Orientador: José Irineu Gorla.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Interação. 2. Inclusão. 3. Educação Física. I. Gorla, José Irineu. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

**Título em inglês:** The process of inclusion and the relations established in bodily practices among students at a public school of Campinas.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Interaction; Inclusion; Physical Education.

**Banca Examinadora:** José Irineu Gorla; Mateus Betanho Campana.

**Data da defesa:** 27/11/2008.

**DIEGO FERNANDEZ**

**O processo de inclusão e as relações estabelecidas nas  
práticas corporais entre os alunos de uma escola  
Municipal de Campinas**

Este exemplar corresponde à redação final do  
Trabalho de Conclusão de Curso Graduação  
defendido por Diego Fernandez aprovado pela  
Comissão julgadora em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

José Irineu Gorla  
Orientador

Mateus Betanho Campana  
Banca examinadora

Campinas  
2008

# Dedicatória

*Aos cerca 80% de jovens e crianças com algum tipo de deficiência, de nosso país, que ainda encontram-se privadas de seu direito à educação.*

# Agradecimentos

*Agradeço primeiramente a Deus, que sempre tem me fornecido ao longo destes quatro anos de graduação oportunidades inigualáveis de vivenciar a diversidade humana, de ter colocado amigos e companheiros em meu caminho, de estar sempre ao meu lado, como minha maior proteção...*

*Aos meus pais, José Roberto e Vilma, pelo carinho, amor, apoio e suporte, financeiro e emocional, que nunca me negaram, verdadeiros responsáveis por tudo que sou, tudo que tenho conquistado em minha vida e por mais essa vitoriosa etapa cumprida. Amo muito vocês e nada disso seria possível sem a fé que depositaram em mim e em minha capacidade...*

*Aos meus irmãos, André e Bruna, que tanto me fizeram falta nesse tempo de distância, mas que sempre se orgulharam de mim...*

*À minha namorada, Daiane, pela compreensão enquanto estive ausente, por ser minha luz, junto a minha família, e por estar ao meu lado com seu carinho e amor incondicional.*

*Aos Amigos:*

- Durvalinos. Todos os moradores da república Tio Durval, pelo companheirismo e muitas risadas, em especial à Jú IFCH e aos amigos Daniel e Bonecão, que foram companheiros durante os quatro anos e que me receberam nesta casa de braços e corações abertos e...*
- Bela, Fabi e Michele, trio mais importante da faculdade, que desde o início foram minhas grandes amigas em todos os momentos e que sempre estarão em meu coração...*
- Ana Cristina, que surgiu como uma ótima amiga, sempre com ótimos conselhos...*
- Julia, Pablo, Regina e toda a equipe do Parque Ecológico, com quem tive o prazer de dividir meus momentos de trabalho, sempre muito compreensivos...*

- *Do CAEF, verdadeiros parceiros e muito competentes. Em especial a Jú Barandão, que também se tornou uma irmã e ao Rodrigo, grande amigo e conselheiro.*
- *Rafael, por nossos doze anos de amizade. Por ser mais que um amigo, um irmão, companheiro de todas as horas, modelo de conduta pessoal e profissional.*

*A Equipe da escola Domingos Zatti, principalmente à Rose e a Karen, que sempre foram muito solícitas e apoiaram o meu trabalho.*

*Por fim a todos aqueles e aquelas, que de alguma forma influenciaram minha forma de pensar e agir o que me trouxe a este momento.*

FERNANDEZ, Diego. **O processo de inclusão e as relações estabelecidas nas práticas corporais entre os alunos de uma escola Municipal de Campinas**. 2008. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apontar de que forma estão ocorrendo, em uma escola Municipal de Campinas, no âmbito das práticas corporais, as relações entre os alunos com deficiência e seus colegas de turma, ditos “normais”, no processo de inclusão educacional, fruto de diversas mudanças, ao longo dos anos, na forma como a sociedade tem encarado a pessoa com deficiência. Bem como o de fomentar ainda mais as discussões acerca do processo de inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares, principalmente no que se refere às práticas corporais, nas aulas de educação física e intervalos de aulas.

Para tanto, conduzidos por uma análise acerca do contexto no qual a inclusão se insere, realizamos o estudo de caso, na escola Municipal de Educação Fundamental “Pe. Domingos Zatti”, através de uma pesquisa observacional e aplicação de um teste sociométrico junto a uma turma que possuía três alunos deficientes matriculados.

Palavras-Chaves: Interação; Inclusão; Educação Física

FERNANDEZ, Diego. **The process of inclusion and the relations established in bodily practices among students at a public school of Campinas.** 2008. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

## **ABSTRACT**

This paper aims to point out how are occurring in a public school of Campinas, in the context of the body practices, the relationship between students with disabilities and their colleagues in class, called "normal" in the process of educational inclusion, result of several changes over the years, in the way society has faced a disabled person. And to promote further discussions about the process of inclusion of disabled students in regular schools, especially with regard to corporal practice in the physical education classes and braking of classes. To that end, driven by an analysis about the context in which the inclusion is inserted, we conducted a case study in the public school of Basic Education "Pe. Domingos Zatti, "through an observational study and application of a sociometric test with a class that had three disabled students enrolled.

Keywords: Interaction; Inclusion; Physical Education

# LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Total de eleições, positivas e negativas .....	49
<b>Figura 2 -</b>	Mutualidades e Incongruências .....	49

# LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Relação entre o sujeito 1 e o grupo .....	43
<b>Tabela 2 -</b>	Relação entre o sujeito 2 e o grupo .....	45
<b>Tabela 3 -</b>	Relação entre o sujeito 3 e o grupo .....	46

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CONADE</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Educação Fundamental
<b>FEF</b>	Faculdade de Educação Física
<b>JEM</b>	Jogos Escolares Municipais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>O.P</b>	Orientadora Pedagógica
<b>PNEE</b>	Política Nacional de Educação Especial
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SEESP</b>	Secretaria da Educação Especial
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Processo Histórico da Educação Inclusiva .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Ações em Prol de uma Educação Inclusiva .....</b>	<b>19</b>
<b>3 ASPECTO LEGAL E DEMOGRÁFICO.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Documentos Legais .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Dados da Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>28</b>
<b>4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>33</b>
<b>5.1 Descrição da Pesquisa .....</b>	<b>33</b>
<b>5.1.1 A Sociometria .....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 A Escola.....</b>	<b>35</b>
<b>5.3 Os Sujeitos.....</b>	<b>36</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>39</b>
<b>6.1 Como agem e se relacionam os alunos portadores de deficiência junto ao grupo....</b>	<b>42</b>
<b>6.1.1 Aplicação do teste e resultados.....</b>	<b>47</b>
<b>7 CONCLUSÕES .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

# 1. Introdução

Vivemos numa sociedade ocidental, capitalista, moderna e num tempo de crise, na qual várias mudanças vêm ocorrendo e diversos paradigmas tidos como verdades absolutas têm sido contestados e têm caído por terra. As formas tradicionais de ciência, conhecimento e mesmo as questões sociais vêm passando por profundas reinterpretações e mudanças.

A diversidade humana se faz cada vez mais presente e perceptível. Diferenças étnicas, culturais, religiosas, de gênero e sociais fazem parte de nosso cotidiano e cada vez mais são incentivadas.

O processo de conhecimento tem sofrido as influências deste contexto global, sendo a inclusão parte desta contestação, o que implica na mudança do paradigma educacional atual. A inclusão de alunos com deficiências de diversos tipos em escolas regulares é hoje uma realidade do sistema de ensino nacional e, portanto, também será realidade em nossa prática futura como docentes.

Diversos estudos têm abordado a questão da inclusão, principalmente no que tange a questões metodológicas, pedagógicas e à ação profissional.

Quanto à educação física o processo de inclusão, embora muito lentamente, também vem ocorrendo. Prova disso são as produções que relatam a participação de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na classe regular (FERNANDES, GONÇALVES, VAZ, 2002; ARAÚJO, SALERNO, 2006).

Apesar do avanço nas discussões e de produções acadêmicas sobre o processo inclusivo, são poucas as discussões acerca das relações estabelecidas entre os alunos com deficiência e seus colegas ditos “normais”, sendo que consideramos tal relação como um dos principais pontos para o sucesso da inclusão.

Pesquisadores da área de interação social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e ignoram outros alunos, com mais frequência do que com os estudantes aceitos socialmente (BATISTA E ENUNO, 2004).

Esse trabalho é fruto da aproximação, durante minha graduação na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, com a educação física adaptada, como admirador e voluntário do projeto de handebol em cadeiras de rodas, que ocorre no Ginásio dessa Faculdade.

Foi por meio da análise do contexto supracitado, das aproximações à área e em conversas com o Prof. Dr. José Irineu Gorla, que surgiram inquietações e o interesse de saber de que forma estavam ocorrendo as interações entre os alunos com deficiência e seus colegas ditos “normais”, no processo inclusivo, nas escolas regulares, com foco nas práticas corporais. As inquietações eram no sentido de sabermos realmente como os alunos “normais” se relacionavam com os alunos deficientes durante as vivências e experiências, nas aulas de educação física, bem como estes eram vistos pelo grupo.

Com o intuito de contribuir com a produção acadêmica, especialmente sobre a inclusão na área da educação física escolar, assim como identificar as formas de relação/interação existentes entre os alunos, positivas ou não, e principalmente verificar se há, de fato, inclusão destes alunos no contexto escolar, no âmbito da atividade física, é que se desenvolve o último e mais importante trabalho de graduação.

Para tanto no segundo capítulo abordaremos conceitos gerais referentes a questão da inclusão e como ela tem sido construída historicamente, por meio de mudanças paradigmáticas, bem como sua diferenciação do conceito de interação, além de apresentar ações que ocorreram no mundo em seu favor.

No terceiro capítulo serão apontados os principais documentos que compõe a legislação específica voltada à população deficiente, dita com necessidades especiais, e dados do censo escolar, sobre a educação especial no Brasil na região sudeste e no Estado de São Paulo, chegando ao quarto capítulo, no qual apresentamos um olhar sobre a educação física no contexto inclusivo. A metodologia, bem como os sujeitos são apresentados no quinto capítulo que antecede a apresentação e discussão dos resultados das observações e por último, no sétimo capítulo as considerações finais acerca do que foi discutido.

## 2. Contextualizando a Inclusão

### 2.1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para entendermos o processo de inclusão escolar, que é o interesse de nosso estudo, é necessário sabermos diferenciá-lo do processo de integração escolar, e para tal entendimento não podemos ignorar o longo processo histórico que os constituíram, ou seja, faz-se necessário conhecer e compreender um pouco da história da educação especial, e o conjunto de mudanças de idéias e paradigmas que ocorreram no contexto mundial e nacional.

Conforme Aranha (2001):

A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, **tanto** no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, **como** no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva. (p.160)

Século XVI, Revolução Burguesa. Neste contexto de revolução de idéias, de mudanças, do modo de enxergar o homem e a sociedade, do sistema de produção, do surgimento da nova divisão social do trabalho e da burguesia é que temos marcadamente o início da história da educação especial, com médicos e pedagogos que acreditavam nas possibilidades, até então impensadas, dos indivíduos ineducáveis.

Neste mesmo século a educação formal passou também a ser oferecida pelo Estado e não mais somente pela Igreja. Novas idéias foram sendo produzidas tanto na área da educação, como na filosofia e medicina.

Neste período a relação da sociedade com a pessoa com deficiência se diversificou, caracterizada por iniciativas de Institucionalização Total<sup>1</sup>, de busca por estratégias de ensino e de tratamentos médicos (ARANHA, 2001).

---

<sup>1</sup> Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. Podem ser divididas em cinco grupos: em primeiro lugar, instituições criadas para cuidar das pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; no caso de cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos

Entretanto, segundo Mendes (2006, p. 387),

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos "anormais".

Essa fase constituiu o **primeiro paradigma** da relação entre a sociedade e a deficiência: o da **institucionalização**, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção destas em instituições segregadas, longe de suas famílias.

Na metade do século XX, segundo Mendes (2006), surgiu a busca de uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, devido também ao fato da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Desta forma a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

Somente no início dos anos 60 as Instituições Totais, passaram a ser criticamente examinadas e para Goffman apud Aranha (2001, p.165) “[...] estar institucionalizado é uma experiência que afasta significativamente o indivíduo da sociedade, bem como o liga à vida institucional, constituindo um estilo de vida difícil de ser revertido.”, mostrando sua inadequação e ineficiência para realizar a recuperação das pessoas para vida em sociedade.

Ainda segundo Aranha (2001), a partir desta mesma década temos um marco quanto a mudanças de padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. O questionamento e a pressão contrária à institucionalização eram determinados por interesses diversos, como o interesse do sistema, de caráter econômico, o processo geral de reflexão e de crítica, principalmente sobre o direito das minorias e do sistema de organização político-

---

intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, como: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias dos empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (GOFFMAN 1974).

econômico e seus efeitos na construção das sociedades e da subjetividade humana, bem como o aumento das críticas feitas por parcela da academia científica e de diferentes categorias profissionais.

Essa nova configuração de pensamento foi atendida em muitos países através do estabelecimento de bases legais que instituíram e garantiram, paulatinamente, a obrigação pelo poder público quanto ao oferecimento de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais, conforme diz Mendes (2006), de acordo com o princípio da mínima segregação ou restrição.

Todo esse contexto foi a base para uma proposta de unificação, inicialmente representada pelo surgimento da normalização, nova ideologia dominante mundialmente, a partir da década de 70.

Em 1997, Braddock apud Aranha (2001, pp.166)

[...] presumia a existência de uma condição “normal”, representada pelo maior percentual de pessoas na curva da normalidade e uma condição de “desvio”, representada por pequenos percentuais de pessoas, na mesma curva.

O princípio da normalização, segundo Mendes (2006, p.389)

[...] tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Foi neste contexto que se configurou gradativamente o Paradigma de Serviços, que possuía, segundo a American National Association of Rehabilitation Counseling (1973) apud Aranha (2001), o objetivo de ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade.

Ao se afastar do paradigma anterior surge o conceito da integração, com fundamento na ideologia da normalização. Assim sendo, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança.

Para Mendes (2006), desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular.

Portanto na escola segundo Mrech (2001), o princípio da normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo com deficiência na classe comum. Neste caso, o professor de classe comum não recebe um suporte do professor da área de educação especial. Os estudantes no processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum.

Mendes (2006 p.391) afirma que

[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empowerment das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A idéia da normalização passou a ser questionada e criticada quanto à expectativa de que a pessoa deficiente se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual”, negando a certo ponto a diversidade humana, como se ser diferente fosse razão para menor valia enquanto ser, humano e social. Ampliou-se a discussão acerca da cidadania, onde a pessoa deficiente se incluiu como cidadão, como qualquer outro e que, portanto é também possuidor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade.

Aranha (2001, pp.170) afirma que:

De modo geral, passou-se a discutir que as pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação, oferecidos no contexto de suas comunidades. Mas também se começou a defender que estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Cabe também à sociedade se **reorganizar de forma a garantir o acesso de todos** os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independente de quão próximos estejam do nível de normalidade.

Temos, portanto, ainda segundo a autora, o surgimento do terceiro paradigma. O Paradigma de Suporte caracterizado pela conjectura de que a pessoa deficiente é detentora de direito à convivência não segregada e ao acesso a recursos disponíveis a toda a sociedade. Busca-se a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizem a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade, que podem ser: social, econômico, físico ou instrumental.

Os suportes, afirma Aranha (2001, p.172)

[...] têm como função favorecer o que se passou a denominar **inclusão social**, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Este paradigma prevê mudanças e intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, como no processo de reajuste da realidade social, e é neste, que se contextualiza a idéia de inclusão.

## 2.2 AÇÕES EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É a partir da década de 70 que se iniciam as ações que destinam ao governo federal a organização da educação especial. Em 1973, durante o governo Médici, através do decreto 72.425 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CNESE<sup>2</sup>) junto ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo era proporcionar um aprimoramento da educação dos chamados excepcionais e que este abrangesse todo o território brasileiro.

Em 1985, novamente através de um decreto é instituído, pelo governo Sarney, o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente elaborado pelo comitê Nacional para Educação Especial, que pretendia a melhoria desta e a promoção de cidadania integrando as pessoas com deficiência na sociedade. (ARAÚJO,199-)

---

2 TEXTO INTEGRAL disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>

Já em 1986, foi instituída a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), pelo governo Sarney através do decreto lei nº 93.481. Hoje como órgão do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos é responsável por manter as ações das políticas públicas em direção à integração da pessoa com deficiência, sendo os pontos norteadores a defesa de direitos e a promoção de cidadania.

Em dezembro de 1986 o CENESP é extinto e se transforma em Secretaria da Educação Especial do MEC (SEESP) e em 1989 a CORDE é transferida para o Ministério da Ação Social e a área de Educação Especial para Coordenação, com isso diminuindo o poder político destas ações.

Até meados da década de 1990, na literatura o termo "inclusão" aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia "integração" quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo "inclusão" apareceu na literatura por volta desta mesma década, como substituto do termo "integração" e associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns. (MENDES, 2006)

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Contando com a participação de educadores do mundo todo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A educação para pessoas com necessidades especiais apareceu de forma implícita na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesta declaração a educação básica é encarada sob visão geral, fazendo valer a existência de um compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos de fato sejam efetivadas em todos os países, uma vez que, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que, nos países pobres e em desenvolvimento mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de

pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Em 1993 é restabelecida a Secretaria de Educação Especial (SEESP), retornando ao Ministério da Educação e estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) com o objetivo de garantir que o aluno dito “portador de necessidades especiais” receba um atendimento educacional adequado.

Em 1994, o governo da Espanha juntamente à UNESCO realiza a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca continua com a mesma bandeira de luta por uma educação de qualidade e da universalização do ensino. Em seus textos encontra-se de forma explícita a abordagem sobre educação inclusiva, como políticas, os princípios e o desenvolvimento que devem permear as escolas. A mudança do padrão de escola integrativa para escola inclusiva se deve principalmente a proclamação desta.

A escola integrativa era caracterizada por dois tipos de alunos: os considerados normais, e os alunos especiais, que tinham a deficiência identificada e recebiam atendimentos especiais. Devemos lembrar que foi a escola integrativa que alertou a escola tradicional quanto às diferenças, dando o primeiro passo em busca de integração, pelo menos daqueles com alguns tipos de deficiência.

Com a Declaração de Salamanca há um compromisso com a Educação para Todos e a necessidade de uma educação inclusiva, dentro do sistema regular para qualquer pessoa com necessidades especiais.

Para Mendes (2006, p.395)

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Mrech (2001) afirma que o processo de inclusão, na escola, se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais.

Mendes (2006) nos lembra que ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la.

Resumindo, durante os últimos trinta anos, assistimos a um grande debate sobre as vantagens e desvantagens, diante à integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. O problema sobre qual é a melhor maneira de educarmos nossas crianças e jovens com qualquer tipo de deficiência não possui resposta nem receita dadas. Contemporaneamente, as propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devam ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia, vigente atualmente e com a qual concordamos, de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Hallahan e Kauffman (1994) apud Mendes (2006) apontaram que a proposta de "inclusão total" ainda hoje sofre considerável resistência, principalmente devido aos seguintes argumentos:

- a) existência de muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos, que estão satisfeitos com os serviços baseados no continuum;
- b) para alguns tipos de dificuldades (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- c) grande parte dos professores e educadores do ensino regular não estão dispostos a, ou até mesmo não são capazes de, lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor

incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;

e) um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos;

f) desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética;

g) na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

A inclusão segundo Pontin (2007), prevê uma reestruturação do sistema educacional e da escola, que enquanto instituição social construída historicamente com o objetivo de oferecer um espaço de democracia, onde se possa trabalhar com todos educandos sem distinção baseando-se no princípio de que o respeito e a diversidade humana devam ser desejados e respeitados.

Acreditamos que a inclusão seja um processo constante que precisa ser continuamente revisto.

### 3. Aspecto legal e demográfico

*A inclusão social da pessoa com deficiência significa torná-las participantes da vida social, econômica e política assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. É preciso perceber que essa inclusão das pessoas com deficiência depende do seu reconhecimento como pessoas, que apresentam necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem dos direitos humanos fundamentais .*

**Ednei Gomes da Mota**

#### 3.1 DOCUMENTOS LEGAIS

Vimos um histórico de mudanças de paradigmas quanto ao modo como a sociedade tem encarado e se relacionado com a pessoa deficiente, até chegarmos ao contexto atual de inclusão social, que como acreditamos é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. Tais mudanças foram permeadas e garantidas por movimentos mundiais, já apresentados, e por bases legais que se instauraram no ambiente social.

Em âmbito nacional é a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN, Lei nº 9.394/96, que as pessoas deficientes têm reconhecido o seu direito a uma educação de qualidade e com ênfase na inclusão escolar.

Sobre esse suporte legal, tanto o MEC quanto a SEESP em seus portais eletrônicos apontam, dentre outros, os seguintes documentos:

#### LEIS

- Constituição Federal de 1988 - Educação Especial a partir do 205º artigo;

- Lei nº 7.853/89 – que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências;
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 8.899/94 - Concede passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual;
- Lei nº 10.098/94 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida ;
- Lei nº 9394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBN;
- Lei nº 9424/96 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- Lei nº 10.216/01 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental;
- Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras;
- Lei nº 10.845/04 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Plano Nacional de Educação - Educação Especial.

## **DECRETOS**

- Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

- Decreto nº 3.298/99 Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências;
- Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Decreto nº 3.076/99 - Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE;
- Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação;

## **PORTARIAS**

- Portaria nº 1.793/94 - Formação de docentes na qual O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com “portadores de necessidades especiais” resolve:
- Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
- Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades;

## **RESOLUÇÕES**

- Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores;
- Resolução CNE/CEB nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

## **DOCUMENTOS INTERNACIONAIS (tendo o Brasil como signatário)**

- Carta para o Terceiro Milênio
- Declaração de Salamanca;
- Conferência Internacional do Trabalho;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão - aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá.
- Convenção da Guatemala que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas

Temos, portanto, uma gama de documentos que garantem às pessoas deficientes, ou não, o direito à educação, sendo que o principal destes, a Constituição, é claro quando elege como fundamentos da República, em seu primeiro artigo, a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer formas de discriminação, afirmado no inciso IV do artigo 3º e ainda garante o direito à igualdade e à Educação para todos, respectivamente nos artigos 5º e 205º (BRASIL, 1988).

Outro documento, referente à educação, que cabe ser citado com maior profundidade é a LDB e, que apesar de significar certo avanço com relação à educação especial,

possui certa tendência ao reducionismo da questão da inclusão de alunos deficientes nas escolas para o aspecto integrativo.

Segundo Pontin (2007, p. 21),

A LDB faz uma substituição da escola de ensino regular pela educação especial e quando se fizer algo na primeira, será a título de integração, com o oferecimento de serviços especiais para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, como se essas necessidades não tivessem que ser supridas nas salas de aula "comuns", nas quais os professores responsáveis devem estar preparados, apenas, para a integração e não para a inclusão.

Quanto à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação prevendo a atuação do professor de Educação Física com o deficiente e outras necessidades especiais (CIDADE E FREITAS, 2002).

De fato, com relação à inclusão das pessoas deficientes, existe tanto no âmbito internacional, quanto nacional, uma extensa legislação específica para defender e garantir que esta seja efetivada, porém, o que vemos em muitos ambientes de nossa sociedade demonstra uma grande distância entre a promessa de igualdade e a realidade cotidiana das desigualdades, discriminações e segregações.

### **3.2 DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.**

Segundo os dados do Censo Demográfico, existem no Brasil 169.872.856 pessoas, sendo que deste total 24.600.256 possuem algum tipo de deficiência. A população de deficientes, com faixa etária de 0 a 17 anos é de 2.850.604 (IBGE, 2000).

Dados recentes fornecidos pela SEESP apontam, no ano de 2006, um total de 700.624 matrículas na Educação Especial, sendo que deste total 375.488 alunos, ou seja, 53,6% encontravam-se matriculados em Escolas Especializadas ou em Classes Especiais, enquanto 46,4% das matrículas, representadas pelos 325.136 alunos, estavam situadas nas Escolas Regulares em Classes Comuns. (MEC/SEESP, 2008a)

Essa prevalência de matrículas, de alunos com algum tipo de deficiência, nas escolas especializadas, tem se demonstrado em queda nos últimos oito anos, sendo que de 1998 a 2006 houve um aumento de 640% das matrículas em escolas comuns, o que apontado pela SEESP como inclusão, enquanto o aumento das matrículas nas escolas especializadas foi de apenas 28%. Em 1998, 87% de todas as matrículas da educação especial encontravam-se nesta modalidade de ensino, enquanto apenas 13% estavam nas escolas regulares em classes comuns. (MEC/SEESP, 2008a)

Há uma prevalência de alunos matriculados em escolas públicas, num total de 441.156, 63% dos 700.624. Sendo que neste mesmo período de oito anos houve um aumento de 146%, no número de matrículas em escolas públicas com orientação inclusiva, que de 179.364 alunos matriculados passou aos 441.156. (MEC/SEESP, 2008a)

Entre 2002 e 2006, houve crescimento de 194% das matrículas em classes comuns de escolas regulares, com crescimento de 175% em escolas com apoio pedagógico especializado e 208% em escolas sem apoio pedagógico especializado, sendo que as matrículas sem apoio especializado representam 58% das 325.136 totais. Neste mesmo período as matrículas com apoio pedagógico passaram de 44,7% para 42%, mostrando que o crescimento do apoio pedagógico especializado não acompanhou a evolução no número de matrículas. O crescimento no total de professores na educação especial foi de 22,8 %, com crescimento de 33,3% destes professores com curso específico e queda de 3,8% dos professores sem curso específico para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2006 das escolas com matrículas na educação especial, apenas 17.469 eram escolas comuns com apoio especializado, enquanto que 38.006 das escolas comuns não possuíam apoio especializado. (MEC/SEESP, 2008a)

Quanto à acessibilidade em 2006, apenas 12,8% das escolas públicas possuíam adaptações arquitetônicas, sendo que 12.684 escolas possuíam sanitários adaptados e 8.888 possuíam dependências e vias adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. (MEC/SEESP, 2008a)

Na região Sudeste a população de 0 a 17 anos com algum tipo de deficiência é da ordem de 940.695, sendo que somente no Estado de São Paulo encontram-se 413.438 destes. Das 40.802 escolas da educação básica, na região Sudeste, 5.379 (13%) possuem sanitários adaptados e apenas 3.408 (8,35%) possuem dependências e vias adequadas aos alunos com

N.E.E. No Estado de São Paulo essa porcentagem relativa é maior, porém ainda pequena. Das 16.969 escolas, 3.695 (21,78%) possuem banheiros adaptados e 2.095 (12,35%) possuem dependências e vias adequadas. (MEC/SEESP, 2008b)

Em 2006 a região sudeste possuía 286.463 matrículas na educação especial, 131.975 somente nas cidades paulistas. Desses aproximados 132 mil, 52,5% encontravam-se em escolas e classes especiais e o restante, 47,6% em escolas regulares de classe comum. De 2002 a 2006 o número de matrículas no sudeste passou de 196.219, destes 151.831 em escolas especiais e 44.388 em classes comuns, para 286.483, em que 159.028 encontravam - se nas escolas especiais e 127.455 em classes comuns. Somente em São Paulo, em 2006, o número total de matrículas foi de 131.975, sendo 69.418 em escolas especiais e 52.557 em classes comuns. (MEC/SEESP, 2008b)

O crescimento, de 2002 a 2006, do número de matrículas em escolas comuns, não significa necessariamente, como apontado pela SEESP, inclusão, pois como vimos nos dados acima, o apoio pedagógico e o fornecimento de suportes, instrumentos que garantem de fato o processo inclusivo, não tem acompanhado com a mesma intensidade esse crescimento.

Portanto, após uma análise cuidadosa dos dados fornecidos pela Secretaria pudemos inferir que, em âmbito nacional, ainda falta muito para vivermos e afirmarmos uma realidade inclusiva, apesar de várias ações serem tomadas em busca desse ideal.

O aumento de matrículas apontado, em educação especial, principalmente em escolas que não se encontram preparadas para recebê-las, mostra uma realidade de um pensamento reducionista, por parte dos órgãos públicos, sobre a questão da inclusão à um processo de integração; e mesmo com esse crescimento temos apenas 20,8% de nossas crianças e jovens, de zero a dezessete anos, matriculados na educação básica, demonstrando que ainda temos cerca de 80% de nossas crianças e jovens, muitas vezes confinados em seus lares, privados de seus direitos à educação.

## 4. Educação Física no processo de inclusão

A Educação Física na escola se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, porém, a educação física escolar segundo Oliveira (2002), até décadas atrás apresentava um modelo em que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho eram o mais importante, e que por muitas vezes desprezava os aspectos sociais, cognitivos e afetivos. A educação física escolar apresentava um modelo excludente, pois o relevante nas suas aulas era o Esporte-Rendimento, onde o aluno deveria apresentar um bom desempenho e habilidades não só nas aulas, mas também nos jogos e em determinadas modalidades esportivas, além de apresentar aulas com métodos de ensino por repetição, o que tornava essas monótonas, sem uma preocupação com a participação de todos os alunos. Assim sendo, quando a Educação Física passou a fazer parte integrante do currículo das escolas, seu enfoque estava no rendimento dos alunos com atividades que não incitavam para qualquer reflexão sobre sua prática. O objetivo dessa disciplina era então "desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.52).

A Educação Física Adaptada, segundo Duarte e Werner (1995)

[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Acreditamos que esta não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende métodos, técnicas e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente, tratando - se de um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos, discordando de Winnick (2004) para quem, a Educação Física Adaptada é uma subdisciplina da Educação Física.

Compartilhamos da mesma opinião de Pontin (2007), Duarte (2005) e Cidade e Freitas (1997) quanto importância de termos os conhecimentos básicos relativos ao nosso aluno, conhecendo as particularidades do seu tipo de deficiência, da idade em que esta apareceu,

se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente e as funções e estruturas que estão prejudicadas.

Para o Coletivo de Autores (1992, p.102) a Educação Física é "(...) uma disciplina do currículo, cujo objetivo de estudo é a expressão corporal como linguagem".

Concordamos com Salerno e Araújo (2006) que devemos pensar a Educação Física como uma disciplina que possua como objetivo mostrar aspectos da cultura corporal de diversos povos, oferecendo vivências e incentivando a reflexão sobre as práticas de diferentes culturas, assim como a compreensão de que nem tudo que nos é estranho em uma determinada cultura possa ser considerado errado, pois apenas está fora de nosso contexto e que

O que diferencia então uma aula que permita ou não a participação é o caráter dado: a do rendimento ou a de vivência e desafios a serem transpassados individualmente ou em grupo, assim como a reflexão do que está se realizando. (SALERNO E ARAÚJO, 2006 P.1)

O Programa de Educação Física quando adaptado ao aluno com deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação (Cidade e Freitas, 1997) e dando um caráter de experiência para os alunos, podemos pensar que todos podem participar das aulas, seja quando qualquer tema esteja sendo ministrado, dentro de suas possibilidades, buscando quebrar os seus limites, ou apenas vivenciando um conteúdo (SALERNO E ARAÚJO, 2006).

Acreditamos, portanto, que a Educação Física escolar deva proporcionar a todos os alunos, através de atividades corporais, uma atitude construtiva com relação à diversidade humana que possibilite o respeito, aceitação e solidariedade.

## 5. Metodologia

### 5.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Os parágrafos seguintes têm como objetivo explicitar a forma como se deu a pesquisa, esclarecendo e apresentando, desta forma, quais foram os sujeitos e métodos utilizados.

O presente trabalho se caracteriza com um estudo de caso, que segundo Merrian (1988) apud Bogdan e Biklen (1997) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

O estudo está pautado em uma pesquisa descritiva sob a forma de pesquisa observacional, juntamente com a aplicação de um teste sociométrico nas turmas observadas e análise do sociograma que este forneceu, para posterior confrontação/comparação dos resultados sociométricos com os das observações. Utilizei-me de uma técnica intermediária de observação, que segundo Laville (1999) encontra-se entre a observação mais estruturada e a que se pretende livre.

Para realização da observação e mínima estruturação desta, tivemos como direcionamento responder as perguntas que propõe Thomas & Nelson (2002), que ajudaram a definir as categorias de análise da observação, sendo elas: quem será observado, onde as observações serão realizadas, quando serão realizadas, quais comportamentos serão observados, quantas observações serão realizadas e como serão pontuadas e avaliadas?

Como respostas às perguntas acima, temos que, foram observados 3 alunos, com deficiência, da primeira série do segundo ciclo do ensino fundamental (antiga terceira série), sendo dois meninos e uma menina, na Escola Municipal de Educação Fundamental “Pe. Domingos Zatti”, localizada na da região norte do município de Campinas, durante as aulas de educação física e intervalos, nos espaços disponíveis na escola para tais práticas, quadra poliesportiva, mini quadra e os pátios disponíveis.

Quanto aos comportamentos, para efeito da pesquisa adotamos os mesmos abordados e observados no estudo de Salerno e Araújo (2006), porém adaptados à realidade da pesquisa, que foram aqueles em relação à interação do aluno deficiente com aqueles ditos

“normais” e vice-versa, ou seja, observamos se durante as atividades havia proximidade física, contato físico, verbalização, interação com objeto, auxílio e incentivo para realização das atividades e ainda se os alunos “normais” agiam ou não pelo aluno deficiente. Durante oito visitas à escola foram feitas seis observações e duas visitas foram dedicadas à aplicação do teste sociométrico. Os comportamentos foram apontados em uma ficha individual, com anotações e observações pertinentes a esses comportamentos, bem como dados das conversas com corpo docente da escola, em um bloco de notas.

### **5.1.1 A SOCIOMETRIA**

A Sociometria é uma ferramenta analítica para o estudo de interações entre grupos, que foi desenvolvida pelo psicoterapeuta Jacob Levy Moreno em seus estudos sobre a relação entre estruturas sociais e bem-estar psicológico.

A Sociometria, na essência, contém a seqüência conceitual do pensamento de Moreno, cujo eixo é que, para qualquer postulação teórica é necessário partir-se do princípio donde ela emerge: o vínculo. A Sociometria nasceu com o propósito de investigação/mensuração das relações interpessoais, ou seja, para o estudo dos vínculos existentes entre indivíduos, enquanto formadores sociais, o que justifica sua utilização como ferramenta neste estudo.

#### **O teste sociométrico**

O teste sociométrico é um método de investigação, que possui como objetivo facilitar a compreensão das redes de vínculos / relações que configuram a estrutura dos grupos humanos.

Segundo Bustos (1979):

O homem e seu ajustamento, esse eterno problema aparece claramente objetivado a partir do teste. Não o isolamos para estudá-lo, mas o compreendemos nos seus vínculos e através deles penetramos no seu mundo interno. (p.11)

A realização do teste Sociométrico seguiu as sugestões de Bustos (1979), utilizando-se como material papel e lápis, tendo sido elaborado um protocolo de registro para anotação das respostas dos sujeitos. Primeiramente foram solicitados nomes de colegas de classe que escolheria para um jogo ou brincadeira, nas aulas de EF ou intervalos, e em seguida, nomes de colegas de classe que não escolheria para um jogo ou brincadeira (Anexo A). As informações obtidas com o teste sociométrico foram organizadas na forma de uma tabela de apuração (Anexo B), cujos dados foram representados num mapa denominado sociograma (Anexo C), que revela a posição social relativa de cada pessoa no grupo. O critério de avaliação seguiu as indicações de Bustos (1979) e para a pontuação foram consideradas as mutualidades (coincidências) entre os sinais positivos (aceitação) e negativos (rejeição).

Devemos lembrar que o teste sociométrico é um instrumento e que como tal nos serve como um caminho para a reformulação positiva de grupos e comunidades, mas não se pode pretender que se modifique a sociedade através dele.

## **5.2 A ESCOLA**

A escolha da escola deu-se através do prévio conhecimento da existência de um aluno deficiente matriculado em uma de suas turmas de ensino regular, uma vez que, como estagiário da Secretaria de Educação do Município de Campinas, do Projeto de Educação Ambiental, já havia realizado atividades de educação ambiental com turmas da escola, além do fato de minha coordenadora de estágio, ser também professora nesta escola e sugerir que eu fizesse minha pesquisa na mesma.

O primeiro contato com EMEF “Pe. Domingos Zatti”, localizada no Parque Fazendinha, ocorreu através de um telefonema e conversa com a orientadora pedagógica, na qual nos apresentamos e explicamos as intenções da pesquisa. Durante este primeiro contato soubemos da existência de diversos tipos de deficiência dentro da escola, dentre elas deficiência física, visual, autismo e deficiência mental, além de alguns casos ainda não diagnosticados. Além desta variedade de possibilidades o que motivou ainda mais a escolha da escola foi a afirmação

da orientadora pedagógica (O.P) de que todos os alunos com algum tipo de deficiência realizavam as aulas de educação física.

Fomos prontamente atendidos e autorizados a realizar a pesquisa.

A escola funciona durante os três períodos, sendo que durante a manhã existem as turmas das primeiras séries (Iº e IIº ciclos), no período da tarde há aulas para séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª), e durante o período noturno existem as turmas do EJA, sendo que nos dois primeiros períodos possuí ao todo 17 alunos, atendidos pela educação especial.

Quanto às questões para acessibilidade, existem na escola vias adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, banheiros adaptados, sala de informática com jogos para a educação especial, ferramentas de acessibilidade e um computador específico para a educação especial.

Em relação aos profissionais, existem ao todo quatro professoras com formação específica, para o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, sendo duas para o período da manhã, uma para o turno da tarde e outra para o período noturno.

Para as aulas de Educação Física a escola possui uma quadra poli-esportiva descoberta, uma mini-quadra descoberta e um pátio com jogos de chão, como amarelinhas e caracol.

### **5.3 OS SUJEITOS**

#### **Sujeito 1**

Sexo: Masculino;

Idade: 11 anos;

Deficiência: física (amputação MMII -direito), que se refere ao comprometimento do aparelho locomotor, compreendido pelos sistemas ósteo-articular, muscular e nervoso. (ENTREAMIGOS,2008)

Observações: O aluno está na escola há dois anos, desde 2006, sendo que nestes dois anos pertenceu à mesma turma a qual pertence atualmente. Sua deficiência

é decorrente de um acidente, no qual o aluno foi atropelado e para caminhar utiliza-se de uma prótese e de uma muleta.

### **Sujeito 2**

Sexo: Masculino;

Idade: 10 anos;

Deficiência: intelectual leve (mental). Segundo a definição da “American Association on Mental Retardation” (AAMR, 1992), o retardo mental se refere a limitações substanciais em seu funcionamento atual (das pessoas). Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que se apresenta juntamente com limitações em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho escolar, lazer, trabalho, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança e manifesta-se antes dos dezoito anos de idade.

Observações: O aluno está na escola há três anos, desde 2005, pertencendo sempre à mesma turma. A causa declarada de sua deficiência é devido ao fato de seus pais serem primos em primeiro grau, portanto uma causa biomédica, genética.

### **Sujeito 3**

Sexo: Feminino;

Idade: 10 anos;

Deficiência: Visão subnormal, que segundo Cavalcante (1995) é uma perda severa da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem por óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade e diminua o desempenho visual.

Observações: A aluna está na escola há dois anos, desde 2006, sendo que nestes dois anos pertenceu à mesma turma a qual pertence atualmente. Usa óculos de

alta graduação e a causa de sua deficiência é congênita devido a placa coriorretinite macular, que se trata de uma inflamação da coróide na qual a retina sensorial se torna edematosa e opaca (LOOKFORDIAGNOSIS.COM,2008).

## 6. Resultados e Discussão

Após a escolha e primeiro contato com a escola, foi chegada a hora de pôr em prática a pesquisa.

Na primeira visita, houve de fato o primeiro contato pessoal com a Orientadora Pedagógica da escola que se apresentou de forma muito interessada e atenciosa, oferecendo todo o apoio possível e nos dando liberdade total de trânsito nos espaços da escola.

Na EMEF “Pe. Domingos Zatti”, no período da manhã existiam apenas duas professoras de E.F, onde uma encontrava-se de licença médica e a outra se dedicava quase que exclusivamente aos JEM<sup>3</sup> (Jogos Escolares Municipais), indo às competições ou treinando os poucos alunos selecionados para as equipes, havendo a dispensa dos demais.

As observações inicialmente iriam acontecer somente nas aulas de educação física, porém, devido à realização dos JEM, as aulas de educação física ficaram prejudicadas, pois os professores deviam cumprir suas obrigações indo com seus alunos aos jogos fora da escola, e com isso muitas aulas foram canceladas.

Como o objetivo do trabalho foi o de analisar a interação entre alunos deficientes e não deficientes, no âmbito escolar, mais especificamente no âmbito das práticas corporais, outro espaço/tempo de possível análise que surgiu como alternativa, sabiamente lembrado pela O.P, foi o horário do intervalo, que segundo ela também era muito rico em atividades físicas, pois era o momento de “brincadeiras” dos alunos e na escola tinha duração total de quarenta minutos.

Conforme Mendes (2007),

---

<sup>3</sup> Nos JEM, previstos no calendário letivo municipal e no qual todas as escolas municipais participaram, os alunos disputaram partidas em 12 modalidades: atletismo, basquete, futsal, handebol, voleibol, tênis de mesa, damas, xadrez, ginástica artística, ginástica rítmica, natação e futebol soçaite em categorias conforme a idade: pré-mirim (até 10 anos); mirim (11 e 12 anos); infantil (13 e 14 anos) e juvenil (15 e 16 anos), em equipes masculina, feminina e mista; cabendo ao professor de educação física das escolas a “seleção” e treinamento dos alunos.

[...] os recreios e intervalos de almoço se constituem momentos em que se exercem determinadas pedagogias, não necessariamente por intermédio do corpo docente, uma vez que este não se encontra presente na grande maioria das vezes.

Consideramos, assim como Batista e Enumo (2004), que a situação de recreio-livre permite a ocorrência de comportamentos interativos mais espontâneos por parte dos alunos, aumentando, assim, as possibilidades de se observar suas preferências e rejeições sociais em situação natural, se adequando perfeitamente ao objetivo do estudo.

Os recreios e intervalos de lanche eram os momentos em que alunos e alunas tinham maior “liberdade” para fazer o que quisessem e era durante este tempo de intervalo que as crianças tinham intensificadas as oportunidades de socialização na escola.

O intervalo tinha início às nove horas e trinta minutos, quando a primeira turma era liberada para lanche, sendo que o refeitório não atendia a todas as turmas ao mesmo tempo. Aos poucos as demais turmas também eram liberadas e iam se revezando no refeitório. O intervalo se encerrava por volta das dez horas e dez minutos, sendo que a primeira turma liberada para o lanche tinha seu retorno antes das demais e assim por diante.

Não havia sinal ou campainha para saída ou retorno às salas, sendo que os alunos retornavam com aparente espontaneidade às salas quando suas professoras a elas retornavam. A escola contava com inspetores e funcionários que não exerciam função de supervisão ou custódia dos alunos durante o intervalo, mostrando um afastamento da função “carcerária”, apontada por Mendes (2007), que a escola vem há tempos assumindo, o que tem tornado possível compará-la a um sistema punitivo, uma vez que,

[...] em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1987, p. 25)

As ações do corpo de funcionários da escola eram de proximidade e de carinho, com muito afeto e contato junto a todos os alunos, dando liberdade de ação, locomoção e utilização da maioria dos espaços da escola.

Durante a primeira visita houve, por parte da O.P, a apresentação dos espaços físicos da escola, que era construída em um terreno com grande inclinação e possuía uma construção principal pouco abaixo do nível da rua, que continha a parte administrativa (direção, secretaria), sala dos professores e seus banheiros, várias salas de aulas, sala de informática e banheiros dos alunos. No outro nível, ainda mais inferior, havia outras duas construções menores, sendo uma destinada ao refeitório e cozinha, e a outra destinada a mais algumas salas de aula e um laboratório, também usado como sala da educação especial e da orientação pedagógica. Neste mesmo nível encontrava-se a quadra poli-esportiva descoberta, ao lado desta um pequeno palco e atrás de um dos gols uma mini quadra, que fora construída para aulas de *badminton*. Havia atrás da construção onde se localizava a sala da O.P, um parquinho, na maior parte das vezes fechado, e ao lado da mesma construção um espaço cimentado com amarelinhas pintadas no chão. Ao lado da cozinha/refeitório um estacionamento amplo e atrás dela uma pequena horta, cuidada por alunos. Como a escola possuía diferentes níveis havia, para a conexão entre eles, rampas de acesso com inclinação muito próxima a ideal e escadas.

Além da apresentação aos espaços, também houve a apresentação aos vários funcionários, que também nos receberam de braços abertos e sempre foram solícitos em tudo que necessitamos. Fechando o rol de apresentações, fomos apresentados a parte do corpo docente, às professoras de educação especial, que também se mostraram muito interessadas em nossa ação na escola, e principalmente, foram apontados os três alunos, foco do presente estudo.

Quanto à educação física, das poucas aulas observadas, estas se apresentaram com caráter unicamente esportivo, seguindo principalmente o calendário municipal dos JEM. Em todas as aulas que pude observar o conteúdo foi futebol, para os meninos, uma vez que as meninas estavam em outro espaço, brincando nas amarelinhas pintadas no chão sem a presença da professora. Nestas aulas o futebol foi tratado de forma analítica, na qual os alunos faziam uma coluna e chutavam ao gol.

A participação como observador, já no primeiro dia, chamou a atenção dos alunos, principalmente devido ao fato de muitos deles já me conhecerem, das oficinas de Educação Ambiental realizadas no Parque Ecológico de Campinas, que queriam saber o que eu fazia na escola “deles”. Por esse motivo foi dito aos alunos que eu era um novo estagiário e que ia acompanhar as aulas de educação física e os intervalos.

## 6.1 COMO AGEM E SE RELACIONAM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA JUNTO AO GRUPO

A partir de agora traremos os resultados e impressões das observações realizadas para cada aluno foco do estudo.

### Sujeito 1

“*Esse vai ser difícil de achar, sempre perco ele de vista*”, foi o que me disse a O.P, ainda no primeiro dia de visita, enquanto conversava comigo e procurava o aluno para que pudesse observá-lo, “*cada hora ele está em um lugar*”, finalizou. Quando o encontrou e me mostrou, pude compreender o porquê.

Um aluno segurando, em sua mão direita, uma muleta de metal, descia, a toda, as arquibancadas do colégio. A primeira vista não foi possível notar sua deficiência física, pois apresentava uma excelente habilidade e velocidade para se locomover. Olhando mais atentamente pude perceber que corria atrás de outra criança, que foi alcançada sem grande dificuldade. Por um instante voltei minha atenção à O.P que me falava a causa de sua deficiência e quando tornei a procurá-lo já não o encontrei. “*Não disse?*” brincou ela.

Essa pequena narrativa, já é capaz de demonstrar em partes o que esperava observar referente a esse aluno.

Apesar de seu comprometimento no aparelho locomotor e utilização de uma prótese, pude perceber a completa adaptação do aluno a sua situação. Durante meu período de observação, foi bastante difícil observá-lo por mais de cinco minutos intermitentes, pois para que isso fosse possível seria necessário que eu “corresse” atrás do aluno, pois a cada instante estava em um lugar da escola.

Durante o intervalo, permanecia a maior parte do tempo acompanhado de um de seus amigos, ambos correndo pra cima e pra baixo, até a hora de retorno à sala de aula. Definitivamente não possuía problemas de comunicação, pois pude observá-lo conversar com diversos alunos, participava de diversas “rodinhas” de conversa, mas não se prendia a nenhuma delas, demonstrando uma independência para realização de qualquer atividade.

Na tabela (1) é apresentado como tem ocorrido a relação/interação entre o sujeito 1 e as demais crianças do grupo, através da adaptação do modelo utilizado por Salerno e Araújo (2006).

Foram observados quatro tipos de relações de troca, nas quais para serem consideradas como existentes, havia a necessidade de se darem no dois sentidos da relação, do aluno para com o grupo e do grupo para com o aluno. Quanto à proximidade física, observamos a questão da distância espacial entre os alunos; quanto ao aspecto de verbalização, se havia ou não trocas de comunicação verbal de qualquer tipo; sobre o contato e interação com objetos, foram consideradas aqui ações relacionadas às diversas formas possíveis de manipulação destes; referente a interação física, esta se demonstrava a partir da existência ou não de contato físico, como toques, agressões ou manifestações de afeto.

Além das relações mutuas, observamos também se havia por parte do grupo, junto aos sujeitos, o auxílio nas atividades realizadas, se havia ou não o incentivo para a participação das atividades e ainda se em alguns casos membros do grupo realizavam a ação pelos alunos com deficiência.

**Tabela 1 – Relações entre o sujeito 1 e o grupo**

<b>Relações de troca</b> <b>Aluno      Grupo</b>	<b>1ª visita</b>	<b>2ª visita</b>	<b>3ª visita</b>	<b>4ª visita</b>	<b>5ª visita</b>	<b>6ª visita</b>
Proximidade física	<b>SIM</b>	-----	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
Verbalização	<b>SIM</b>	-----	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
Interação com objeto	<b>SIM</b>	-----	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO</b>
Interação física	<b>SIM</b>	-----	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
<b>Atitudes do grupo em relação ao sujeito</b>						
Incentivo à ação	<b>SIM</b>	-----	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
Auxílio na atividade	<b>NÃO</b>	-----	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>
Ação pelo sujeito	<b>NÃO</b>	-----	<b>NÃO</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO</b>

Analisando a tabela 1, chegamos no que se refere a interação deste sujeito a conclusões positivas. Na data da segunda visita o aluno faltou às aulas.

A proximidade física tem acontecido espontaneamente com os demais alunos, sendo o sujeito 1 recebido em qualquer um dos grupos presentes nas atividades e sendo a

proximidade física, assim como as trocas de comunicação e o contato, um dos elementos do sub-elemento social, do processo de “integração”, (KAUFMAN APUD SALERNO E ARAÚJO, 2006), podemos inferir que neste aspecto o aluno encontra-se bastante integrado.

A verbalização, primeiro item de interação direta, também sub-elemento do elemento social, ocorre sem problemas, tanto por parte do aluno quanto do grupo, sendo iniciadas ora por uma parte, ora pela outra.

A interação com objeto, não apareceu em três das observações principalmente devido ao fato de suas atividades físicas preferidas serem aquelas em que não há existência de objetos, estando o aluno sempre correndo, saltando muretas, escorregando pelos corrimãos e principalmente conversando com os demais colegas.

Sobre a interação física, ela esteve presente em todos os dias de observação. Havia a todo tempo toques durante as conversas, além da existência de brincadeiras, do tipo empurrão e de pega, prevalentes para o sujeito 1.

Sobre as atitudes do grupo, não houve nenhuma vez em que realizassem as tarefas em seu lugar, quanto ao auxílio para as atividades este ocorria no sentido do fornecimento de explicações e em hipótese alguma o aluno foi auxiliado de forma infantilizadora, sendo sempre incentivado a realizar as atividades, através, por exemplo, de convites para brincar.

### Sujeito 2

Primeiro contato visual com o sujeito 2, também ocorreu no primeiro dia de visita à escola e, semelhante ao sujeito 1, também foi difícil de notá-lo. “*É aquele no gol, observe que você notará*”, apontou a O.P.

Na quadra acontecia um jogo de futebol, no qual havia no mínimo uns trinta alunos, todos jogando juntos e em um dos gols encontrava-se o aluno, que me foi apontado como deficiente mental leve. Misturava-se aos demais, sendo necessário, para notar sua deficiência, um olhar atento que revelou um pequeno problema de controle motor. Segundo a O.P, quando o aluno chegou à escola mal conseguia subir e descer as escadas.

O aluno na maior parte das vezes se incluiu em diversas atividades e observá-lo foi mais fácil, pois na maior parte das vezes encontrava-se em uma das quadras, participando das atividades ou assistindo euforicamente as mesmas.

O que mais chamou atenção foi sua curiosidade, que já na segunda visita fez com que se dirigisse a mim e perguntasse o que eu estava fazendo. Disse-lhe que estava vendo suas brincadeiras, a resposta não lhe pareceu suficiente, mas não houve mais perguntas. A partir deste evento, sempre que chegava à escola, este vinha me cumprimentar.

Apresentaremos através da tabela 2 as relações estabelecidas.

**Tabela 2 – Relações entre o sujeito 2 e o grupo**

<b>Relações de troca</b> <b>Aluno Grupo</b>	<b>1ª visita</b>	<b>2ª visita</b>	<b>3ª visita</b>	<b>4ª visita</b>	<b>5ª visita</b>	<b>6ª visita</b>
Proximidade física	SIM	-----	SIM	SIM	SIM	SIM
Verbalização	SIM	-----	SIM	SIM	SIM	SIM
Interação com objeto	SIM	-----	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Interação física	SIM	-----	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Atitudes do grupo em relação ao sujeito</b>						
Incentivo à ação	SIM	-----	SIM	SIM	SIM	SIM
Auxílio na atividade	SIM	-----	SIM	SIM	SIM	SIM
Ação pelo sujeito	NÃO	-----	NÃO	SIM	NÃO	SIM

Analisando a tabela 2, sobre a interação deste sujeito também chegamos a conclusões positivas. Assim como o sujeito 1, faltou às aulas na data da segunda visita.

Assim como para com o sujeito 1 a proximidade física com os demais alunos tem acontecido de forma espontânea, sendo o sujeito 2 recebido e englobado pelas atividades nas quais participava e levando em conta os elementos do processo de “integração”, podemos afirmar que, neste aspecto, o aluno encontra-se integrado.

A verbalização também ocorre sem problemas, tanto por parte do aluno quanto do grupo, sendo iniciada ora por uma parte, ora pela outra.

A interação com objetos não apareceu em duas das observações devido ao fato de durante esses dias o aluno estar em atividades que não envolviam o uso dos mesmos, e quando participou destes espaços foi como espectador junto a outros alunos que também o faziam.

Sobre a interação física, esta também esteve presente em todos os dias de observação, como toques durante conversa, contatos físicos diretos no futebol e nas brincadeiras de “lutinhas”.

Sobre as atitudes do grupo, por duas vezes realizaram atividades em seu lugar, pulando sua vez na brincadeira. Quanto ao auxílio para as atividades ela ocorria no sentido de explicações e demonstrações, e como no caso anterior também não foi auxiliado de forma infantilizadora.

### Sujeito 3

Só fui conhecê-la em minha segunda visita ao colégio, pois durante a primeira visita, onde ocorreram as apresentações, a O.P acabou se esquecendo dela. “*São tantos que às vezes até esqueço*”.

Quando a orientadora a encontrou e me mostrou, ela brincava de pular cordas com suas amigas. Apesar de sua visão subnormal congênita, pulava muito bem a corda, sem dúvidas entre as melhores do grupo, utilizando-se do ritmo das batidas para que soubesse a hora mais adequada de pular.

A aluna foi chamada pela O.P, para saber questões referentes a uma consulta médica que a aluna deveria ter ido, mas que acabou não indo e que ficou marcada para um outro dia. Durante a conversa a aluna ficou tímida. Acredito que tenha sido devido a minha presença, timidez essa que já não havia no último dia de visita a escola.

Dentre as brincadeiras favoritas encontrava-se o pular corda, porém a atividade que pude perceber como favorita foi a de conversar, sob as sombras da escola, com suas amigas.

As relações estabelecidas e observadas encontram-se na tabela 3.

**Tabela 3 – Relações entre o sujeito 3 e o grupo**

<b>Relações de troca Aluno    Grupo</b>	<b>1ª visita</b>	<b>2ª visita</b>	<b>3ª visita</b>	<b>4ª visita</b>	<b>5ª visita</b>	<b>6ª visita</b>
Proximidade física	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Verbalização	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Interação com objeto	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Interação física	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Atitudes do grupo em relação ao sujeito</b>						
Incentivo à ação	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Auxílio na atividade	-----	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Ação pelo sujeito	-----	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Através da Tabela 3, pudemos chegar sobre a interação deste sujeito à conclusões positivas. Como afirmado acima não pude observá-la em minha primeira visita, o que justifica a ausência de dados, referentes a esse dia.

Da mesma forma que nos casos anteriores, a proximidade física com os demais alunos acontecia facilmente, sendo o sujeito três recebido e englobado em todas as atividades das quais participava, principalmente em seu grupo de amigas, podemos afirmar que neste aspecto a aluna encontra-se integrada.

A verbalização também ocorreu sem problemas, tanto por parte da aluna quanto do grupo, sendo iniciadas ora por uma parte, ora pela outra.

A interação com objetos esteve presente em todas as visitas, sendo que o principal objeto com que interagia era a corda.

Sobre a interação física, esta também esteve presente em todos os dias de observação, ao abraçar colegas, tocar e ser tocada em conversas e dar as mãos.

Quanto às atitudes do grupo, não houve nenhuma vez em que realizassem as tarefas em seu lugar, o auxílio para as atividades ocorria no sentido de explicações, e em momento algum a aluna foi auxiliada de forma infantilizadora.

### **6.1.1 Aplicação do teste, resultados e sociograma**

Para realização do teste foram necessárias duas visitas com duração de noventa minutos cada. Fui apresentado em sala de aula a todos alunos e lhes foi explicado pela O.P que eu faria algumas perguntas a eles.

O teste objetivo foi realizado, com cinco alunos por vez, na sala de informática, onde não estavam ocorrendo atividades naqueles momentos.

A cada grupo de alunos foi entregue uma folha com duas perguntas:

- Quais companheiros da sua sala, você escolheria para formar um grupo para a realização de um jogo ou brincadeira, nas aulas de educação física ou no tempo livre (intervalo)? Por quê?

- Quais companheiros da sua sala, você não escolheria para formar um grupo para a realização de um jogo ou brincadeira, nas aulas de educação física ou no tempo livre (intervalo)? Por quê?

Após entregues, li e expliquei cada uma delas e como deveriam proceder durante o teste. Em alguns casos tive que auxiliar os alunos a escreverem suas respostas, dizendo como se escreviam estes ou aqueles nomes e até mesmo escrevendo por alguns, que possuíam grande dificuldade na escrita.

As respostas foram diagramadas em uma tabela de apuração de dupla entrada<sup>4</sup>. Admitimos, para diferenciação, a cor vermelha para respostas positivas e cor azul para respostas negativas. Os meninos foram representados nesse diagrama com a cor amarela e as meninas com a cor verde.

Segundo Bustos (1979) para ser válido o teste sociométrico, este deve ser formulado a partir de eleições hierarquizadas. O lugar no qual um aluno foi eleito é fundamental. Esse dado foi registrado na tabela de apuração dando-se um valor máximo de 33 à primeira eleição, positiva ou negativa. Para a segunda, atribuiu-se valor de 32 e assim por diante.

A soma das eleições com sinais positivos e negativos dá o grau de positividade ou negatividade dentro do grupo. Sendo a estrela do grupo, aquele ou aquela que possui maior número de mutualidades, ou seja, encontro entre duas pessoas que se elegem com o mesmo sinal. O desencontro é a incongruência e ocorre quando duas pessoas se elegem com sinais distintos. (BUSTOS, 1979).

Executado todo esse procedimento, traduzimos o diagrama para o sociograma, com a finalidade de objetivar as redes de relações. O sociograma é constituído por círculos concêntricos, tantos quantos forem as pessoas com o mesmo número de mutualidades. No círculo central encontram-se aqueles com maior número de mutualidades e se constituem como estrelas do grupo. Quanto menos mutualidades, mais periférica encontra-se a pessoa e menores são suas relações.

---

<sup>4</sup> Papel em branco, quadriculado, no qual escrevemos os números referentes a cada aluno, para preservação de seus nomes, um em cada quadradinho, na primeira linha superior e, na mesma ordem, na primeira linha vertical. No primeiro quadradinho do papel não se coloca nenhum número ou informação.

Nas tabelas abaixo apresentamos os resultados totais de eleições positivas e negativas de cada aluno (Figura1), a quantidade de mutualidades e incongruências da turma (figura 2), com destaque especial aos indivíduos 11 (Sujeito 1), 26 (Sujeito 2) e 4 (Sujeito 3).

Indicie de Positividade				Indicie de Negatividade			
	Individuo	$\Sigma +$	$\Sigma -$		Individuo	$\Sigma -$	$\Sigma +$
1°	21	477	65	1°	20	291	58
2°	22	387	30	2°	32	216	118
3°	10	349	157	3°	5	214	92
4°	17	348	93	4°	26	187	62
5°	9	326	91	5°	13	160	89
6°	14	317	32	6°	10	157	349
7°	2	295	62	7°	11	156	116
8°	1	282	65	8°	3	152	188
9°	24	273	29	9°	19	152	206
10°	28	216	30	10°	6	151	201
11°	31	208	30	11°	30	131	64
12°	19	206	152	12°	25	129	96
13°	6	201	151	13°	7	125	188
14°	29	189	64	14°	27	114	110
15°	3	188	152	15°	23	95	108
16°	7	188	125	16°	4	93	56
17°	32	118	216	17°	17	93	348
18°	11	116	156	18°	18	92	0
19°	12	110	33	19°	9	91	326
20°	27	110	114	20°	1	65	282
21°	23	108	95	21°	21	65	477
22°	25	96	129	22°	29	64	189
23°	5	92	214	23°	2	62	295
24°	8	91	26	24°	12	33	110
25°	16	90	31	25°	14	32	317
26°	13	89	160	26°	15	31	25
27°	30	64	131	27°	16	31	90
28°	26	62	187	28°	22	30	387
29°	20	58	291	29°	28	30	216
30°	4	56	93	30°	31	30	208
31°	15	25	31	31°	24	29	273
32°	18	0	92	32°	8	26	91

Figura 1 – Total de eleições, positivas e negativas

MUTUALIDADES				INCONGRUÊNCIAS	
Individuo	+	-	total	Individuo	total
15	7	0	7	12	3
29	5	2	7	23	3
28	6	0	6	3	2
3	3	2	5	9	2
21	4	1	5	14	2
6	2	2	4	19	2
9	3	1	4	26	2
14	4	0	4	4	1
17	3	1	4	10	1
24	3	1	4	13	1
32	2	2	4	16	1
1	2	1	3	21	1
2	2	1	3	22	1
5	2	1	3	28	1
10	2	1	3	30	1
16	3	0	3	1	0
22	3	0	3	2	0
31	3	0	3	5	0
7	2	0	2	6	0
11	2	0	2	7	0
13	1	1	2	8	0
19	2	0	2	11	0
20	1	1	2	15	0
25	2	0	2	17	0
27	2	0	2	18	0
30	0	2	2	20	0
4	1	0	1	24	0
12	1	0	1	25	0
18	0	1	1	27	0
23	1	0	1	29	0
26	1	0	1	31	0
8	0	0	0	32	0

Figura 2 – Mutualidades e Incongruências

### Sujeito 1

Aparece com um grau de positividade intermediário, com um saldo total positivo de 116, sendo apontado como possível escolha por quatro colegas da turma, porém seu grau de negatividade é maior, estando entre os dez índices mais altos, tratando de sua não escolha foi apontado por cinco de seus colegas da turma.

O aluno estabelece vínculo maior, mutualidade, com dois colegas de turma, pertencendo a um dos círculos<sup>5</sup> existentes na estrutura social da sala.

### Sujeito 2

Possui baixo grau de positividade perante o grupo, estando entre os cinco últimos a serem lembrados para a participação de brincadeiras ou atividades nas aulas de educação física, sendo citado como possível escolha por apenas dois indivíduos.

Em contraposição, seu grau de negatividade é o quarto maior, sendo lembrado negativamente, como não passível de escolha, por seis de seus companheiros.

Estabelece apenas uma relação de mutualidade positiva com o indivíduo 27, que por sua vez possui mais uma relação de mutualidade com outro indivíduo, estabelecendo desta maneira uma configuração social em forma de cadeia, sendo que o aluno encontra-se em sua extremidade, de vinculação baixa, pois é a única existente, caracterizando uma situação instável perante o grupo.

Existem duas incongruências, sendo que nas duas o aluno apontou positivamente seus colegas que o apontaram de forma negativa.

---

<sup>5</sup> Segundo Bustos (1979), a configuração típica de um círculo significa uma boa coesão grupal. Pois esta não necessita somente de mutualidades diretas para a manutenção de seu vínculo dinâmico. Ou seja, nas relações em círculos o vínculo dependente é menor, o temor da perda e o controle do outro também, o que nas relações no triângulo e no par não acontecem.

### Sujeito 3

A análise do teste aponta que seu grau de positividade encontra-se entre os mais baixos da turma, entre os três últimos, sendo eleita por apenas duas integrantes sala, sendo que com uma delas estabelece relação de mutualidade e com a outra ocorre incongruência.

O grau de negatividade é intermediário, não sendo lembrada por muitos de forma negativa. Apenas três eleições foram feitas nesse sentido.

Sua relação de mutualidade é o que caracteriza sua participação na configuração social em forma de cadeia, estabelecida a partir de vínculo de sua amiga com outra aluna.

A localização nas camadas mais externas do sociograma, com poucas relações de mutualidade, bem como os baixos graus de positividade e altos graus de negatividade, demonstram que, nesta turma, os alunos deficientes, ficam entre os últimos a serem escolhidos para formação de grupos para atividades físicas ou brincadeiras.

Porém, tal configuração não demonstra necessariamente, que a relação entre os alunos não tem acontecido. Os resultados, de acordo com as respostas, demonstram questões de afinidades e formação de grupos por características e interesses comuns. A inclusão não preconiza uma aceitação imediata e não é capaz por si só de modificar a forma como as pessoas enxergam a diversidade, trata-se, como afirmou a professora de educação especial do colégio, de um processo que ainda vai levar muito tempo e que ainda tem muito em que se aperfeiçoar.

A análise dos resultados aponta com maior grau de positividade aqueles alunos, considerados por eles mesmos, como “*melhores no futebol*”, “*boa em tudo*”, enfim detentores de uma dita maior habilidade nas atividades físicas e junto aos alunos deficientes, nas últimas escolhas, encontram-se aqueles ditos “ruins”, “perna de pau”, “gordos” e, ainda, “alegres”, no sentido pejorativo, referindo-se a presença de características ditas femininas, construídas histórico-socialmente. Acreditamos que isto seja fruto, no contexto desta escola, principalmente da forma como a educação física tem sido tratada pelo poder público do Município de Campinas, como forma de detecção de talentos, reduzindo sua importância no contexto escolar, uma vez que, em busca desse objetivo, muitas turmas ficaram a maior parte do ano sem aulas de educação física. Tal quadro é uma clara demonstração de como a Educação Física foi historicamente

construída, assim como a escola, calcada na normatização e padronização dos alunos e conhecimentos, atendendo aos interesses das classes dominantes, privilegiando os melhores e mais aptos. Tipos de práticas onde não há espaço para uma criança que pouco enxerga, outra que possui dificuldades no entendimento dos jogos e outra que não possui uma das pernas.

Contrapondo os resultados do teste que apontam a características excludentes, com as observações realizadas, pode-se inferir, que o que realmente acontece é uma grande influência, desta metodologia de educação física, de décadas atrás, baseada ainda somente sobre o eixo esportivo, em que o físico, a aptidão física e desempenho ainda configuram como mais importantes, deixando de lado a possibilidade de servir como mais uma ferramenta na contribuição da inclusão no ambiente escolar e na formação cidadã de seus alunos.

Os dados do teste ao identificar tais pontos, podem ser usados como uma possível ferramenta de auxílio ao professor na construção de relações que privilegiem uma atitude construtiva com relação à diversidade humana que possibilite o respeito, aceitação e solidariedade, através da utilização daqueles alunos que apareceram no centro das relações, como estrelas e possíveis líderes, multiplicadores das ações neste sentido.

Na EMEF “Pe Domingos Zatti”, existe um corpo de profissionais habilitados e preparados para o trato ao aluno deficiente, que há algum tempo já vem se inserindo em seu espaço de direito.

Ao considerarmos as relações observadas é inegável que os alunos têm estabelecido relações de fato construtivas e encontram-se incluídos no contexto diário da escola e que na situação dos intervalos realmente há uma maior ocorrência de comportamentos interativos mais espontâneos por parte dos alunos, uma vez que as atividades são realizadas como formas de experiências calcadas na ludicidade.

## 7. Conclusões

Quando juntarmos você comigo...  
 Cordão umbilical e umbigo  
 A gente vai ser só um  
 E até lá eu não vou caminhar mais sozinho  
 O distante será meu vizinho  
 E o tempo será  
 A hora que eu quiser!!! Oras!!!

Tem horas que a gente se pergunta  
 Por que é que não se junta tudo numa coisa só?  
**O Teatro Mágico**

Para instalarmos uma condição de igualdade nas escolas não podemos conceber que os alunos sejam iguais, padronizados, como é o caso do modelo escolar a que fomos submetidos e que, ainda hoje é o mais reconhecido. Devemos considerar as suas desigualdades naturais e sociais e somente as segundas devem ser eliminadas.

Em busca desta condição de igualdade a sociedade vem, ao longo do tempo histórico, mudando a forma como encara as diferenças e a pessoa com deficiência. Vários paradigmas foram quebrados, para que, do indivíduo que vivia em clausura, escondido e privado do convívio social, nas Instituições Totais, chegássemos, hoje, a esse mesmo indivíduo, que toma ônibus no mesmo ponto que nós, que trabalha em uma repartição pública, numa multinacional e que vai à escola.

Na contemporaneidade o paradigma vigente é o de inclusão social, que tem sido proclamada e efetivada aos deficientes, através do fornecimento, pela sociedade e poderes públicos, de condições e suportes que garantam o acesso a todos os direitos que qualquer pessoa possui.

No Brasil há a existência de uma vasta legislação voltada as questões desta parcela da população. Temos a Constituição de 1988 e leis educacionais que garantem e apóiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira, ainda hoje programada para atender um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, sob novos olhares e enfoques educacionais.

Há no Brasil uma política vigente que, ainda, encontra-se em muitos pontos baseada no princípio de integração, e a “inclusão” escolar vem ocorrendo majoritariamente sem o preparo e suportes necessários a esses indivíduos.

O fato mais alarmante no contexto nacional é o fato de ainda termos aproximadamente oitenta por cento de nossas crianças e jovens deficientes, à margem da sociedade, sem a oportunidade de exercerem seus direitos à Educação. Fica aqui a pergunta: onde encontram-se esses jovens?

Quanto a Educação Física, acreditamos ser necessário que o professor tenha conhecimento das características de seu alunado, que saiba agir frente às questões psicológicas, sociais e às diferenças presentes em cada aluno, e neste sentido deva possuir conhecimento básico acerca das diversas deficiências e suas possibilidades de ação, sempre buscando o conhecimento, quando em contato com o novo. Entendemos que não deva haver distinção entre educações física, comum ou adaptada, pois no contexto escolar a Educação Física deve proporcionar a exploração das diversas formas de vivências da cultura corporal, bem como todos os conteúdos da educação física, e não na perspectiva única do esporte.

Fica registrada, aqui, minha crítica ao poder público municipal que tem tratado, ao longo do ano de 2008, a educação física de forma reduzida, voltada principalmente ao conteúdo esportivo, sem reflexões críticas sobre este fenômeno da modernidade. Esta forma de abordagem da educação física tem como sua representação maior os JEM, que entre um de seus objetivos encontra-se a detecção do talento esportivo. Caracterizando a educação física escolar, quando esta ocorre, de forma excludente e que dá subsídios a segregação.

O Esporte, nas aulas de educação física, não deve ser negado, mas deve ser trabalhado de forma crítica entendendo-o como fenômeno moderno, “encarado como uma produção humana, fruto de uma cultura e carregado de símbolos e significados que nesta estão presentes”. (PIZANI, 2007 P.71)

Na EMEF Pe. Domingos Zatti, o caminho da inclusão tem sido feito por uma equipe pedagógica competente, que ainda possui, admitidamente, pontos a serem melhorados em busca do aperfeiçoamento do serviço.

A realidade da escola não é condizente com a observada, no âmbito nacional, através dos dados fornecidos pela SEESP, onde a maior parte das escolas, nacionais não se

encontram preparadas para o atendimento de uma clientela diversificada, sem as adaptações necessárias e sem o apoio especializado, que realmente é necessário. Demonstrando um avanço do Município de Campinas com quanto a essa modalidade de ensino

Com relação à interação, temos uma situação que talvez não possa ser generalizada a outras escolas e outras realidades. As deficiências nesta realidade muitas vezes passam despercebidas, havendo, portanto a aceitação social, sub elemento do elemento Social do processo de integração.

A importância dos companheiros de brincadeiras na socialização de crianças é fundamental e os estudos feitos nas áreas de Psicologia Social e do Desenvolvimento a têm reforçado. Não sendo os pais os únicos e nem os principais agentes influenciadores de seus filhos, afirma-se a importância do grupo no processo de socialização.

O teste sociométrico e o sociograma apontaram os alunos com deficiência em uma situação próxima a marginal, mas este serviu para mostrar principalmente o caráter excludente do modelo de educação física com o qual as crianças tiveram contato.

Consideramos que o aluno deficiente, no contexto diário da escola possui as mesmas condições de acesso, e suportes que os demais. Não existe, ali, aquela super proteção habitual com relação a pessoa com deficiência, o que representa um avanço quanto as relações estabelecidas. A relação de interação e integração dos alunos, já encontra-se no ultimo estágio da interação afetiva idealizado por Stratford (1992) apud Prodócimo (1994), na qual se formam relações por afinidade e não por aspectos intelectuais, havendo a inclusão na brincadeira dos amigos. Ele brinca com os demais. Ele conversa. Ele briga, enfim ele é criança. Talvez esse quadro seja fruto do trabalho pedagógico realizado, da importância dada por todos membros da escola ao brincar e as relações entre os alunos, do carinho, por parte da equipe, de forma igual para com todos alunos e por já estarem inseridos nesta realidade a três anos.

# Referências

AAMR (American Association on Mental Retardation). **Retardo Mental : Definição, Classificação e Sistemas de Apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. S.F. - Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, no. 21, pp. 160-173, março, 2001. Disponível em: <[http://www.anpt.org.br/site/download/rev\\_mpt\\_21.pdf](http://www.anpt.org.br/site/download/rev_mpt_21.pdf)>. Acesso em: 16/09/2008

ARAÚJO, P.F; SALERNO, M B. **Interação nas aulas de educação física: a construção de um novo conviver**. Campinas, 2006. Lecturas: EF y Deportes - Revista Digital. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 15/09/2008

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 1, pp. 101-111, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 22/09/2008

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Legislação Educacional**: Legislação Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&Itemid=456>>. Acesso em: 02/10/2008

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Legislação específica/ Documentos Internacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 02/10/2008

BUSTOS, D. M. **O Teste Sociométrico**: fundamentos, técnicas e aplicações. São Paulo, SP: Brasiliense, 1979.

CAVALCANTE, A. M. M. Educação visual: Atuação na pré-escola. **Revista Benjamin Constant**, 1, Instituto Benjamin Constant/MEC, 1995. Disponível em: <<http://www.deficientesvisuais.org.br/Artigo2.htm>>. Acesso em: 20/10/2008

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002. Disponível em: < [www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf)> Acesso em: 03/10/2008

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 05 a 09 de Março de 1990, Tailândia. Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos. UNESCO, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/ulis/>>. Acesso em : 15/10/2008

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FERNANDES, L L.; GONÇALVES, G C.; VAZ, A F. Itinerários da inclusão de pessoas com histórico de deficiência: um estudo sobre uma menina surda em aulas regulares de educação Física. **Revista Movimento** v. 8, n. 3, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2650/1276>> Acesso em: 23/09/2008

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. – Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicônios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

LOOKFORDIAGNOSIS.COM. **Coriorretinite**. Disponível em:< [http://www.lookfordiagnos.com/mesh\\_info.php?term=coriorretinite&lang=3](http://www.lookfordiagnos.com/mesh_info.php?term=coriorretinite&lang=3)>. Acesso em: 01/11/2008

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, pp.387-406, Sept./Dec. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci\\_arttext&tlng=em](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext&tlng=em)>. Acesso em: 17/09/2008

MENDES, T.H. **Escola de tempo integral e educação física: reflexões acerca das contradições**. 2007. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Especial. **Dados da Educação Especial no Brasil**. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 20/10/2008

\_\_\_\_\_. **Dados da Educação Especial na Região Sudeste**. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/sudeste.pdf>>. Acesso em: 20/10/2008

MRECH, L.M. **O quer é educação inclusiva?**. Disponível em: <<http://www.inclusao.com.br>>. Acesso em: 22/09/2008

OLIVEIRA, F. F. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar**. Buenos Aires, Año 8, n. 51, Ago. 2002. Disponível em: <[www.efdeportes.com/efd51/educa.htm](http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm)>. Acesso em: 23/10/2008

PIZANI, R. **S.Esporte moderno e educação burguesa: imagens do caráter esportivo no filme Carruagens de Fogo**.2007. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PONTIN, V. M. R.. **A diversidade humana na escola e na educação física: um recorte sobre a pessoa com deficiência visual**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PRODÓCIMO, E. **Análise da Interação entre um Grupo de Crianças com Síndrome de Down e Crianças Normais em Escola Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1994. Apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação em Educação Especial.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 07 a 10 de junho de 1994, Salamanca, Espanha. **Declaração e Enquadramento da Acção**. Acesso e Qualidade. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 11/10/2008.

THOMAS, JR.; NELSON, J K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

WINNICK. J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004.

## **ANEXOS**





## ANEXO C: Sociograma.

