

Marina Brasiliano Salerno

Tem Amigo Novo na Escola



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS – 2003**

Marina Brasiliano Salerno

Tem Amigo Novo na Escola

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciada pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas sob orientação do Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo.



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS – 2003

Banca Examinadora

Autora: Marina Brasiliano Salerno
Título: Tem Amigo Novo na Escola
Instituição: Faculdade de Educação Física da UNICAMP
Data: 25/11/2003

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo.

Titular: Profa. Dra. Elaine Prodócimo.

**Dedico este trabalho aos meus pais pela
insistência em ser feliz.**

Agradecimentos:

Agradeço primeiramente a Deus pelas conversas e proteção!

Agradeço ao meu orientador Paulo Ferreira de Araújo pela dedicação e atenção!

Agradeço a minha família. Meus pais Maria Luiza e Antonio Carlos pela dedicação e carinho. Meus irmãos André e Fernando pelas brigas e reconciliações. Minha avó Maria Luiza pelas perguntas!!!

Agradeço a meus amigos de Americana: Angela, Taito, Alexandra, Livia, Lara e Laís pelas gargalhadas que melhoram qualquer dia. Amo vocês, pessoas!!!

Agradeço meus amigos de SBO City: Hiran, Ana Paula, Henrique, André, Dodô, Noel, Du, Panda, Iel, Rico e Silvia pela amizade verdadeira que supera qualquer distância. Amo vocês também!!!

Aos meus amigos da faculdade desde os mais próximos até os mais distantes pelo companheirismo em momentos de crise e das baladas, vocês me ajudaram a ser quem sou hoje!!! Obrigada Mairinha, pelo companheirismo no estágio; Natt, pela abstração; Mi, pelas conversas no ônibus; Lu, pelos sorrisos; Ju, pelos tigrões; Juzinha, pela meiguice; Anand's, pelos e-mails; Chamber, pelas baladas; Marcel, pelas imitações; Alan pelo carinho e amizade; Tuba, pelo trabalho nas férias; João, pelo gosto a mortadela; Ale, pelo Má; Malinha, por seu humor; Bigorna, por seu jogo; Guima, pela sua eterna gripe; Nizay, pelas baladas; Cadu, pelos churras; Dji, pelo seu bom humor; Clod's, pelos tombos; Rafa, pela amizade; Rafaelle, pela "desencanação"; Kelzinha, pelas longas explicações; Tísico, pela verdade; Sabrina, por não abandonar a educação física; Lu Brugliato; Juliano, pela explosão; Suzy, pelo pudim, Sil, pelas respostas; Rê, pelo BOM DIA; Simone, pelo ATP; Verônica,

pelos paiSHteiSH; Rachel, pela fala no Coisas da FEF; Kamilla, pelo carinho; Kleber, pelos cliks; Marcão, pelo nome; Felipe, pela amizade; Marcinha, pelas conversas, Henrique (Pikachu), pelo carinho; Henrique, pela “loucura”; Leandro, pelas risadas; Tati, pelos saltos; Isa, pelo companheirismo e Alberto pelo poder do sumiço.

Agradeço ao grupo de Rope Skipping: Dani, Ana, Rick, Marcelinho, Heber, Alan, Branco, Sil e aos novos, Bel, Daiane, Simone, Ohana, Sara. Valeu, pessoal!

As amigas da Gata Preta, pelo acolhimento! Obrigada Mônica, Lurdinha, Dani, Fabi , Si e Su!!

Agradeço ao grupo de DF pelos momentos de angústia pela dificuldade de fazer acontecer para os outros!!! Valeu Érika, Dani Itani (amigona!!), Sil e Paulinho!

Ela – ela!!! Viva a Panela!!! Pois é meninas, muito obrigada pelos momentos que me ouviram e muito obrigada por confiarem a mim seus segredos!!! Valeu Si, Rê e Su!!!!

Aos amigos veteranos ou bichos!! Faísca, Roney, Dani, Fabi, Ana Sato, Dani Mota, Pai, Tato, Taícia, Gu e a Cinthia, amigona de todos os anos e para todos os momentos. Vocês são muito importantes mesmo!!!!

Agradeço às flores da minha casa: Dani – Flor, Karen, Eve, Livião, Si e Su!! Valeu pessoas, pela farra e que venha o ano que vem com ou sem pangarés!

Agradeço meus amigos pedreiros da Engenharia Civil pelos almoços, filmes e pipocas!!

Agradeço a todos meus professores que estiveram presentes na minha trajetória escolar .

Agradeço a Rita pela ajuda, atenção e carisma!

Agradeço aos meus amigos do curso noturno que se tornaram amigos e colegas em matérias podendo romper com preconceitos existentes que apenas atrapalham o nascimento das amizades.

As escolas que permitiram minha entrada e realização do presente trabalho.

A professora Nana e Carminha!!! Pela competência inspiradora e pela calma na qual nos mostram que tudo é possível!

Agradeço também ao meu mais novo presente! Meu namorado Branco pelo carinho, dedicação e amor!!! Te amo, menino!!!

Agradeço a todos que viveram comigo, vocês foram e ainda são fundamentais para mim!

Oi Professor!

Olha aqui, professor:

**O mundo tal como existe, não foi feito para mim;
O tempo é tão antigo, o espaço é tão grande,
Os saberes tão complexos e as pessoas tão inesperadas...
E eu sou tão pequeno e tão jovem...
O que os adultos dizem entre eles eu não entendo,
E quando penso que entendo
As pessoas riem-se, condescendem
E dizem que é “fantasia infantil”**

Como eu não entendo

**Da forma que os adultos entendem,
Eles criam um mundo só para mim.
Um mundo simples, óbvio e tridimensional.
Um mundo com cores berrantes
(Oh, como eu estou farto de vermelho e amarelo...)
De sons elementares e de mau gosto,
De histórias fantásticas e tantas vezes absurdas,
De espaços sitiados por barreiras e grades
Para eu brincar com toda a liberdade.**

Mas não é isso que eu quero, professor.

**Não quero ser entretido, quero ser entendido.
Gostava que me olhassem com olhos de ver
E me ouvissem com ouvidos de ouvir.
E sabe porquê, professor?
Porque eu também gosto de cores suaves e de silêncio.
Gosto do cheiro e do sabor da comida caseira,
De roupas bonitas e confortáveis.
Adoro que conversem comigo sobre o que vai no mundo.
Gosto de viver com pessoas de diferentes idades
E prefiro ajudar e ser activo do que ver televisão.**

**É que eu sou capaz de dar e receber prazer,
Sou capaz de aprender coisas bem complicadas,
Consigo ter uma energia e lucidez
Imprevisíveis para alguém com a minha experiência.
Professor: poderás entender que ser pequeno não é ser previsível?
E que ser criança não é ser imperfeito ou incompleto?**

**E já agora, professor, dou uma dica:
Toma o meu corpo como uma parábola de mim próprio.
O meu corpo é ao mesmo tempo ínfimo e enorme.
Eu tenho tudo, mas à minha dimensão.
Posso viver tudo, sentir tudo, entender tudo
Mas à minha dimensão,
Professor, eu queria que meu corpo te falasse de mim
Dos meus limites e fracassos
Mas também da minha complexidade e grandeza.**

**Eu queria que o teu corpo fosse uma bússola para o meu.
Que te oferecesses – sem te impor – como um modelo.
Que me mostrasses o que pensas, o que gostas e o que sentes
(E também o que sabes, pois claro!).
Eu sei que o meu corpo fala mesmo quando eu estou calado
Só precisava mesmo é de quem o escutasse...
De quem me escutasse
Com a delicadeza de um convidado,
Com a cumplicidade de um íntimo,
Mas com a surpresa de um descobridor.**

David Rodrigues

RESUMO

O tempo passado dentro da escola é suficientemente grande para pensarmos que laços de amizade que se formam reforçam a importância da participação nas instituições escolares. É lá que terão fortes influências na construção de conhecimento não apenas científico, mas também de crescimento pessoal em se tratando de relacionamentos, do trato com o outro, de saber conviver com o outro que possui pontos de vista diferentes e algumas vezes é fisicamente diferente. A inclusão, um processo que trará mudanças em toda nossa sociedade, incluindo o Sistema de Ensino, é um tema estudado por profissionais de várias áreas. Esses enfocam a formação profissional para o trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, a adequação ou readequação das escolas, das metodologias empregadas, sobre a formação profissional e espaço de emprego para essas pessoas, porém, pouco se pensa nos alunos, principal foco de nosso trabalho. Posto isso, esse trabalho trata do relacionamento de crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas em escolas regulares que já iniciaram o processo de inclusão, durante as aulas de Educação Física, verificando se há o respeito pelo outro, o incentivo dos colegas para a prática das atividades efetivando ou não a filosofia inclusivista no segmento escolar. Isso foi observado através de três visitas, as quais seguiram apontamentos colocados na ficha de observação. Para verificarmos a interação entre os alunos utilizamos o método de intervalo, no qual durante o tempo das aulas de educação física observamos se os itens de interesse determinados para o trabalho ocorreram. Pudemos averiguar que o processo de inclusão está avançando nas escolas, porém, ainda há a super proteção ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Palavras Chaves: Interação, Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão.

Contato: marinafef@yahoo.com.br

ABSTRACT

The time spent inside the school is enough great to think that friendship bonds that if they form strengthen the importance of the participation in the pertaining to school institutions. It is there that they will have positive influences in the construction of not only scientific knowledge, but also of personal growth in if treating to relationships, of the treatment with the other, to know to coexist the other that possessed different points of view and some times is physically different. The inclusion, a process that will bring changes in all our society, including the System of Education, is a subject studied for professionals of some areas. These focus the professional formation for the work with people with educative necessities special, the adequacy or readequação of the schools, of the methodologies used, on the professional formation and space of job for these people, however, little is thought about the pupils, main focus of our work. Rank this, this work deals with the relationship of children with educative necessities special and its colleagues in regular schools that already had initiated the inclusion process, during the lessons of Physical Education, verifying if it has the respect for the other, the incentive of the colleagues for practical of the activities accomplishing or not it inclusivista philosophy in the pertaining to school segment. This was observed through three visits, which had followed notes placed in the comment fiche. To verify the interaction between the pupils we use the interval method, in which during the time of the lessons of determined physical education we observe if itens of interest for the work had occurred. We can inquire that inclusion process is yes advancing in the schools, however still has the super protection to the pupil with educative special needs.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Conceitos e Reflexões.....	17
2.1.Inclusão.....	17
2.2.Classes Especiais	21
2.3.Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	26
2.4.Interação.....	28
2.5.Educação Física Escolar.....	33
2.6.Professor.....	39
3. Metodologia.....	43
3.1.Escolha das Escolas.....	43
3.2.Método de Pesquisa.....	44
3.3.As Escolas.....	45
3.4.Os Alunos.....	46
3.5.Mostra dos Dados.....	48
3.5.1 – Atividades e Participação.....	48
3.5.2 – A Interação dos Alunos Observados.....	51
3.5.3 – Conduta do Professor.....	54
3.5.4 – Ocorrências.....	54
4. Análise dos Dados.....	57
5. Reflexões Finais.....	59
6. Referências Bibliográficas.....	61
7. Anexos.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição das Escolas freqüentadas46

**Tabela 2: Descrição dos Alunos
Observados.....47**

**Tabela 3: Mostra das Atividades e
Participação.....50**

Tabela 4: Interação entre os Alunos.....

1 - INTRODUÇÃO

Buscamos em nossas vidas o equilíbrio em vários aspectos, inclusive em nossa profissão. Para sermos professores, pensamos em nossas metodologias para que as mesmas consigam atingir todos os alunos.

É quando, em nossa sala, entra um aluno que apresenta necessidades educativas especiais, ou seja, demandará maior atenção e disposição para mudança do professor para melhor atendê-lo.

Para alguns, isso traz toda a pressão da quebra de estabilidade adquirida depois de um certo tempo exercendo a profissão e então a dúvida aparece: o que fazer com esse aluno?

Para outros, essa mesma quebra de estabilidade causa a certeza de necessidades de mudanças. Novos desafios para serem passados, o que trará o ressignificado do trabalho com o aprimoramento e atualização do mesmo, alcançando metodologias diferenciadas, centradas nos alunos, independente da sua condição.

Inicia-se, então, a busca do entendimento não apenas da deficiência em questão, mas tudo o que esta palavra acarreta na vida daqueles que a possuem. As dificuldades arquitetônicas, de comunicação, enfim, a dificuldade que temos de ver o outro como diferente, dando, não uma conotação negativa a esse termo, mas utilizando tudo o que o aluno tem a nos ensinar.

Certos comportamentos que o desconhecido desencadeia são apresentados por Lígia Assumpção Amaral em seu livro *Pensar a Diferença / Deficiência* (1994), no qual cita alguns mecanismos para controlar a ansiedade causada no contato direto com o outro.

Um dos modos é o de lidar com a realidade, na qual há alunos que demandam maior atenção, têm ritmos diferenciados, enfim, não se adequam à normalidade pregada pela sociedade, percebendo que o aluno é diferente (e veremos no decorrer deste trabalho que todos o são), trazendo crescimento tanto profissional como pessoal.

Em contra ponto com esse modo de pensar o aluno com necessidades educativas especiais está o que cria mecanismos de defesa, segundo Amaral (1994) são eles:

- ☆ **ATAQUE:** sociedades primitivas que deixavam as pessoas com necessidades especiais excluídas em abrigos, ou as sacrificavam por pensarem ser corporificações do mal, ou porque não seriam úteis.
- ☆ **FUGA:** rejeitar as pessoas. No caso desse trabalho, os alunos com necessidades educativas especiais.

A rejeição pode ser configurada de três maneiras. São elas:

- ☆ **ABANDONO:** forma mais explícita, na qual os alunos ficam excluídos da aula sem que suas necessidades educativas especiais sejam atendidas;
- ☆ **SUPER PROTEÇÃO:** explicada pelo desconhecimento das possibilidades das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz com que os professores excluam seus alunos deficientes (não eficientes) por medo que se machuquem, por exemplo;
- ☆ **NEGAÇÃO:** pode ser encontrada de três formas distintas:
 - ☆ Atenuação: pensar que não é tão grave assim, diminuindo a atenção;
 - ☆ Compensação: na qual o aluno “até é deficiente, mas faz tudo tão direitinho, é tão inteligente”;
 - ☆ Normalização: buscada por nossa sociedade. A simulação traz a pessoa com necessidades especiais como se ele “quase não fosse”.

É nesse último modo de negação (normalização) que percebemos o desejo de que nada mude, tanto no caráter pessoal como em caráter mais amplo do Sistema de Ensino. Com o aluno com necessidades educativas especiais dentro da escola e participando das aulas juntamente com alunos não deficientes, o contato com as dificuldades e potencialidades destas pessoas chega aos colegas de sala. Contudo, é o trabalho do professor, na direção de envolver e possibilitar a interação destas pessoas que irá viabilizar a expectativa saudável na aproximação, simpatia ao conhecer, entendimento da deficiência não como algo

limitante e sim como a obrigação de adaptações, percepção das próprias dificuldades, observando que para todos há limites a serem superados. Orientando desta forma a relação que aos poucos se estabelece, buscando a compreensão de si e do outro. Se houver a educação por grupos, não haverá o sucesso nos itens anteriormente apresentados, pois como citou Fonseca (1991, p.85): “educar em ‘ghettos’ ou em envolvimentos isolados (vulgo ‘classes especiais’), é, numa certa dimensão deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipóteses de aprender”.

Negando o diferente, estaremos negando a participação de diversas pessoas na sociedade. Para isso, citamos Fonseca que observa muito bem o interesse de aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais:

A tendência internacional aponta para a integração de crianças com deficiência em escolas normais. A grande convicção do futuro é que as crianças deficientes tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem-lhes as mesmas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social. (FONSECA, 1991, p. 80)

O que encontramos quando lemos o primeiro livro da Política Nacional de Educação Especial: EDUCAÇÃO ESPECIAL: Um Direito Assegurado (1994), há um conceito contraditório de normalização:

Princípio que representa a base filosófico – ideológica da integração. Não se trata de normalizar pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (MEC, 1994, p.22).

A contradição no trecho acima, está em dizer que o contexto deve ser modificado mas a proposta é dar possibilidades às pessoas com necessidades especiais de terem condições o mais próximo do “normal” da sociedade.

Pensando nisso, esse trabalho trata da educação inclusiva, observando a interação entre alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas

dentro das aulas de educação física no ensino regular, em escolas que já iniciaram o processo de inclusão.

O interesse em realizar esse trabalho surgiu quando, ao ter contato com a educação física adaptada, recordei-me de ter estudado com dois alunos com Síndrome de Down durante a educação infantil. Lembro-me que apenas estavam na sala de aula. Ninguém me explicou a razão de serem diferentes de mim, o porque eles não brincavam junto conosco.

A participação em congressos, cursos e palestras relacionados ao tema inclusão, me fez perceber que se discutia muito sobre a formação dos profissionais que irão trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais, os currículos e as metodologias que devem ser modificados no ensino regular, o mercado de trabalho para as pessoas com necessidades especiais ,e, principalmente, se devem estudar em instituições especializadas ou participar do ensino regular, pensando nas conseqüências dos itens citados a cima.

Durante um mini curso oferecido no congresso da Sociedade Brasileira de Atividades Motora Adaptada (SOBAMA), perguntaram a um homem com necessidades auditivas especiais que participava da discussão se ele colocaria um filho seu, também com necessidades auditivas especiais, em instituição especializada ou no ensino regular. A resposta foi dada a favor das instituições especializadas, pois em sua opinião, os profissionais mais qualificados trabalham nesses locais e a preocupação foi em relação ao preconceito que o filho iria sofrer com professores mal preparados e alunos não acostumados em conviver com o diferente.

Isso me fez pensar na relação entre os alunos, partindo do princípio que a minha experiência pessoal apontava para o não relacionamento entre as crianças e aqui apresento meus resultados.

Tendo essas observações em mente, continuaremos nossa discussão refletindo sobre o processo inclusivo, as classes especiais, no que tange ao rótulo de quem as frequenta assim como sua diferença com classes comuns; os alunos com necessidades educativas especiais, pensando um dia deixar de existir essa terminologia para que haja apenas alunos e metodologias diferenciadas; as aulas

de educação física, seus conteúdos e importância para todos os alunos; o papel do professor durante as aulas; e a interação, alguns elementos que a influenciam bem como sua importância.

Após essas reflexões, descreveremos o contato com as escolas que possibilitaram a realização desse trabalho, sua estrutura e alunos. A apresentação dos dados em forma de tabelas será para a melhor apreensão dos resultados e posterior análise com base no referencial teórico, finalizando com reflexões sobre os resultados obtidos e em anexo a carta mandada às escolas e a ficha de observação utilizada.

2 - CONCEITOS E REFLEXÕES

2.1– INCLUSÃO

O caminho percorrido para se chegar ao conceito de inclusão que trabalhamos hoje em dia foi longo. Pensou-se em integração, na qual as pessoas com necessidades educativas especiais deveriam se adequar à sociedade e então poderiam fazer parte da mesma. Esse processo seria então uma via de mão única, no qual apenas uma das partes deveria se esforçar para se adaptar tentando deixar de ser “diferente” para ser “eficiente”.

Percebeu-se que o mito do diferente não seria de maneira alguma superado, havendo sempre quem sofresse discriminação. Foi quando o processo começou a ser pensado de maneira recíproca, havendo tanto a adequação da sociedade, conhecendo as possibilidades de pessoas que têm necessidades especiais, como estas se adaptando e evoluindo com as oportunidades.

A adaptação pode ser observada na reflexão feita acerca da relação entre educandos e educação escolar feita por Mazzotta (1998), o qual pensa o vínculo acima utilizado de duas maneiras:

(...) a *visão estática* ou *por dicotomia* e a *visão dinâmica* ou *por unidade*. Pela primeira, os educandos são percebidos como comuns ou ‘*especiais*’ (diferentes, deficientes anormais, etc.) e a educação escolar, por sua vez, caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado e, de outro, alunos ‘*especiais*’ e escolas ou classes *especiais*. Pela segunda, entende-se que cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva). (MAZZOTTA, 1998, p.01, grifo do autor).

O que se observa, porém, não é um conhecimento sobre o fenômeno da inclusão. O que nos parece é que esse conceito ainda tem muito a ser esclarecido às pessoas, pois poucas são as que têm contato com tal ideal e, para

alcançarmos realmente a inclusão, deveremos rever o nosso conceito de sociedade.

Pensando a inclusão, há de se reestruturar o contexto, no caso, o da escola. Podemos “(...) entender que as escolas, como a sociedade, são espaços de choques de interesses e que o avanço da participação de um grupo implica na reavaliação do outro” (MAZZOTTA, 1998, p.04).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p.06), inclusão significa:

(...) a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade (...) orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

O que podemos entender desse conceito é a oportunidade, transportando para a educação, de estudo de qualidade para que, então, as pessoas se sobressaiam em áreas do seu interesse, sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

Outro conceito utilizado é:

Conceitua-se inclusão como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral o qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997 apud MOLLAR, 2001, p.5).

Com esse conceito, verificamos, então, o processo no qual todos voltarão seus pensamentos para a mudança em busca da sociedade que melhor atenda a todos. No âmbito escolar esses ideais não são diferentes. A mudança do Sistema Educacional para melhor atender os alunos também se integra no conceito de inclusão como podemos observar dentro das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) : “(...) inclusão postula uma reestruturação do

sistema educacional (...) cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva (...) baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”.

Assim sendo, começamos a perceber que o processo de inclusão acarretará uma mudança estrutural na escola, pois terá de pensar seu aluno individualmente buscando o aprendizado de qualidade e individualizado (FONSECA, 1991) para que as necessidades de todos os alunos sejam supridas, expandindo o processo para além da deficiência e atingindo os educandos que devem ser os beneficiados, “respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” e “ao invés do aluno se adaptar, a escola é que se adequa aos alunos, não só aos deficientes mas também aos que não são e aos superdotados.” (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p.9).

Continuando a reflexão sobre inclusão, Fonseca discorre sobre uma conseqüência do processo, no qual diz que os:

(...) desenhos curriculares deverão respeitar os estilos e os biorritmos preferenciais de cada criança, isto é, deverão adotar uma filosofia centrada na semelhança diferenciada e não na semelhança indiferenciada que tem caracterizado os programas escolares vigentes. (FONSECA, 1991, p.85)

Como visto na justificativa desse trabalho, o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais é, em sua maioria, dentro de instituições especializadas, isso baseado no pensamento de que a escola não conseguiria atender os alunos com métodos eficazes, o que não deixa de ser, atualmente, a realidade das escolas. Posto isso, Fonseca (1991, p.91), afirma que a “(...) educação alternativa é dentro da escola e não fora dela” . Porém, pensamos ser a educação para todos não alternativa, ou seja, devemos dispor de outros mecanismos para atingir os educandos para que a educação por si só consiga ter a capacidade de atender as necessidades de todos os alunos, independente de sua classe social, etnia, credo ou condição de deficiência.

Quando pensamos em inclusão devemos ampliar o nosso conhecimento sobre nós mesmos para depois aceitarmos o outro. Entendendo isso, começamos a compreender a dificuldade passada por cada um, ou ao menos, que cada um tem suas dificuldades a serem superadas. Isso foi muito bem colocado na dissertação de Fernandes, o qual ainda discuti a integração (1992, p.69):

A integração deve começar cedo. Se as 35 crianças de uma sala de aula conviverem com um deficiente, mais tarde serão 35 adultos que saberão compreender e respeitar os deficientes na vida cotidiana. (MELLO apud VELOSO, 1991, p. 41).

Apenas um item a ser observado da afirmação acima é que as pessoas aprenderão a respeitar não apenas as pessoas com necessidades especiais e sim os seres humanos, a partir do momento em que funcionários da escola e pais de colegas se unirem para promover a interação entre os alunos e a real percepção das possibilidades das pessoas.

O que sabemos é que a inclusão é um processo gradativo que como dito por Fernandes (1991, p. 133): “(...) não se fará pela demonstração de força nem pela via político – partidária, mas pela valorização da pessoa humana, enquanto possuidora de potencialidades”.

Entendendo a inclusão como um fenômeno social, não podemos pensar que esse processo não acarretará mudanças na estrutura da sociedade que passará a conviver não mais em busca da normalização e sim pela procura de entendimento do outro como agente e não como objeto. Isso fica explícito no trecho a seguir: “Uma coisa é pregar a inclusão. Outra é praticá-la no dia – a – dia, na escola, ajustando o novo conceito às diversas realidades. Isso não significa adaptar o sistema velho para deixá-lo com cara de novo”. (WERNECK, 1997, apud MOLLAR, 2001, p.10). Ou seja, a consequência do processo inclusivo é a mudança não apenas no “sistema velho” e sim no pensamento de cada ser humano envolvido direta ou indiretamente com pessoas com necessidades educativas especiais que sofrem todo o tipo de discriminação. A inclusão é ousar rever o sistema que nos rege.

Finalizando, cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, nem mesmo uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão lingüística de um processo histórico que não se iniciou e não terminará hoje. Na verdade a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico (...) Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça. (SANTOS, 1997, p. 06).

2.2 – CLASSES ESPECIAIS

Inicialmente apresentaremos o conceito de Classe Comum em contraposição a Classe Especial. Para isso utilizaremos o conceito utilizado no livro publicado pelo então Ministério da Educação e do Desporto (MEC), no ano de 1994. Tal texto conceitua classe comum como:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em nosso processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (MEC, 1994, p. 19).

E a Classe Especial é definida pelo mesmo órgão como:

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de salas especiais, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (MEC, 1994, p.19)

Refletimos sobre esses conceitos que não condizem mais com a realidade dos estudiosos da área que já não acreditam em classes especiais como meio

para a aprendizagem daqueles com necessidades educativas especiais. Isso faria com que os alunos estivessem na escola do ensino regular, não havendo a real inclusão dos mesmos, dando ênfase ao rendimento do alunado que deveria ser no mesmo “ritmo” dos colegas, adaptando as crianças e não a escola.

Para darmos continuidade a esse item, faremos uso de uma frase já utilizada na introdução: “educar em ‘ghettos’ ou em envolvimentos isolados (vulgo ‘classes especiais’), é, numa certa dimensão deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipóteses de aprender”. (FONSECA, 1991, p.85).

A escola, com sua atual dificuldade em lidar com as diferenças, faz uso de avaliações não condizentes com os conceitos a serem observados, focalizando o interesse em excluir aqueles que, por algum motivo, têm dificuldades em aprender deixando de “render” nas classes regulares . A conseqüência disso ainda é (em menor escala) que os alunos são retirados das classes comuns para a obtenção da homogeneização (RODRIGUES, s/d).

Os alunos deixam os prédios escolares para serem educados nas instituições especializadas que geralmente têm especificidade para o atendimento de um determinado tipo de necessidade especial: ou apenas visual ou apenas auditiva e assim sucessivamente, segregando ainda mais os grupos, que além de separados das classes regulares são separados de acordo com sua necessidade especial, sendo que com o oferecimento de auxílio extra os alunos acompanhariam as aulas juntamente nas salas regulares de ensino.

Sobre essas instituições Rosana Glat, em seu livro “Somos Iguais a Vocês” (1989), fez alguns apontamentos sobre o tratamento de alunos de uma instituição especializada em pessoas com necessidades mentais especiais. O primeiro apontamento feito foi que algumas das pessoas que estavam na instituição estudada pela autora conseguiriam seguir o ensino regular com uma pequena ajuda dentro ou fora da sala, sendo as alunas da instituição negligenciadas por métodos avaliativos que não verificam qualitativamente o aluno. Estudando fora das escolas, a maioria dos educandos não entrou em contato com outras pessoas que não fossem os médicos, profissionais da instituição e a família. A

superproteção dos familiares faz com que seus filhos com necessidades educativas especiais não ganhem autonomia para poderem compreender o que os faz diferentes das outras pessoas e que apesar de suas limitações nada se torna impossível, tanto no âmbito escolar como na sociedade em geral.

Focalizando apenas a deficiência e não a possibilidade, alguns profissionais deixam de ensinar por pensarem que seus alunos não conseguirão aprender, entrando novamente na necessidade de adequação da metodologia de ensino para que os alunos possam, a seu tempo, apreender os conteúdos propostos. O que foi observado por Glat em seu estudo foi o treinamento das pessoas com necessidades educativas especiais para o mercado de trabalho que é garantido por lei a todas elas, porém, não foi ensinado o valor de seu trabalho, que merecem o emprego pela competência e não apenas porque está dito em lei, de ter o poder de reivindicar melhores condições de trabalho, como se o direito garantido a eles fosse para ser aceito com muita gratidão e não pela competência mostrada pelo trabalhador. Assim como diz Freire (1996, p.46), assumir-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto”, ou seja, saber que é objeto condicionado pela sociedade mas que tem o poder de mudar seu destino reconhecendo seu valor.

Continuando o pensamento de Freire (1983) citado por Correa (1990, p.41), podemos fazer a ligação entre o que ocorre nas instituições com a qualificação de mão – de – obra e com o assistencialismo que “(...) contradiz a vocação da pessoa – a de ser sujeito e não ‘objeto’” e faz “de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem responsabilidade de participar do processo de sua recuperação (...)”.

Mais um ponto apontado no livro de Rosana Glat, na instituição estudada, as alunas que foram entrevistadas não demonstraram interesse em conhecer pessoas fora do ciclo familiar e da instituição, isso, por perceberem o preconceito gerado pela falta de conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais e falta de interesse nas mesmas.

Porém, percebemos no livro escrito por Araújo, “A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência nas Instituições Especializadas de Campinas” (1999), a preocupação das instituições com o início do processo inclusivo, em saber a reação de alunos tanto com necessidades educativas especiais quanto dos não, quando os primeiros passarem a freqüentar a mesma sala de aula que os segundos.

As classes especiais foram criadas com “caráter transitório” (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001) e mantidas com conseqüente rotulação de seus freqüentadores. Estas deveriam integrar os alunos nas escolas, deixá-los no mesmo espaço físico das outras crianças. A conseqüência dessa classe diferente é que alunos freqüentadores, mesmo em caráter transitório, como colocado pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), foram tachados, trazendo a tona o preconceito com aqueles que não se adequam ao sistema de ensino vigente das escolas.

Assim como a avaliação para mandar os alunos com necessidades educativas especiais para as instituições especializadas, já mencionada nesse item, não condiz com a realidade. A avaliação para deixar alunos nas classes especiais não é eficiente pois julga os alunos sem capacidade de aprender deixando os ensinamentos aquém, não compreendendo o ritmo diferente ao imposto pela instituição escolar. Assim como disse Fonseca (1991): “É falso e displicente supor que as crianças deficientes não dispõem de capacidade de aprendizagem. Nelas a disposição é outra, mais lenta e diferente, mas isso não quer dizer que tal condição esteja extinta ou ausente”

A recomendação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) é que as crianças aprendam juntas independente das diferenças com aplicação de apoio pedagógico suplementar. Diz também que a escolarização apenas deve ser feita em instituições especializadas quando for demonstrado que a educação em classes comuns não supre as necessidades educativas ou sociais das crianças. Nesses casos “(...) não é necessário que a

educação seja completamente isolada” (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 05).

Observamos nesse trecho que para suprir as dificuldades dos alunos (ou seria mais da escola?) a sugestão foi o apoio pedagógico suplementar, o que não significa diferente. Não há necessidade de deixar um conteúdo sem ser ministrado ou que os alunos sejam colocados em classes diferentes, a sugestão é de apenas modificar método de ensino, fazendo uso de suplementos e não tornando a educação diferente.

Logo a seguir, o documento cita que no momento em que as necessidades educativas dos alunos não sejam atendidas, os educandos podem ser mandados para as instituições especializadas, não pensando na mudança do sistema de ensino, caindo na contradição de usar auxílio suplementar mas não fazer mudanças no método de ensino que rege a instituição escolar e de avaliação das escolas regulares. Citando novamente Fonseca (1991, p. 86): “(...) ‘classes especiais’ (...) é a maior prova nítida da incompetência do próprio Sistema de Ensino que baseia os seus mecanismos seletivos e reprodutivos, no mito da uniformidade cultural”.

Entendendo a classe especial como um local no qual os alunos podem ter auxílio extra classe necessário para melhorar sua aprendizagem não há o que criticar, porém, as classes especiais como a perpetuação da discriminação e preconceito com o próximo deixando-o fora do convívio com outros colegas não deve ser aceito pois será mais fácil para os alunos entenderem a necessidade de um maior nível de atenção do professor a um colega, do que, ao sinal de dificuldade, excluí-lo do convívio da sala de aula.

Por fim, esse sistema que difere do ensino regular não precisa ser extinto se entendido como complemento a melhoria na qualidade da educação oferecida:

A Educação Especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa (nem deve) estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). (SANTOS, 1997, p.06)

2.3 - ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que demonstram durante o processo educacional dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitações ao processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: o primeiro vinculado ou não a causas orgânicas específicas; o segundo com a presença de dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada; altas habilidades / super dotação.

Notamos nesse conceito de alunos com necessidades educativas especiais proposto, que os mesmos são todos os educandos que freqüentam regularmente a escola, pois como colocado no texto, “dificuldades acentuadas de aprendizagem” qualquer aluno pode apresentar durante o processo educacional. Logo, quando tratamos de alunos com necessidades educativas especiais, tratamos de todos os alunos que devem ser atingidos com estratégias diferenciadas de ensino.

Para compreender as exigências de adaptação de cada aluno, devemos entender o termo “alunos com necessidades educativas especiais” utilizado para designar atualmente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Para tal usaremos um trecho do texto de David Rodrigues “Educação Motora a as Necessidades Educativas Especiais” in “Perspectivas sobre o Desenvolvimento Infantil” (2000, p. 71):

Assim, dizer que um aluno tem necessidades educativas especiais significa fundamentalmente três coisas: em primeiro lugar que ele tem necessidades educacionais (e não só necessidades de tratamento ou ocupacionais), em segundo lugar que algumas das necessidades que ele possui são especiais (no sentido que não fazem parte do repertório de respostas da escola regular) e finalmente que só algumas das necessidades educativas são especiais: outras (freqüentemente a maioria) não o são (o que permite a sua resposta no âmbito da ‘integração’ ou ‘inclusão’ na escola regular).

Pensando esses três aspectos separadamente, como colocados por Rodrigues, percebemos no primeiro item (que os alunos têm necessidades educativas), a justificava para sua inclusão no ensino regular, não negando as instituições especializadas, mas querendo levar os educandos além da simples formação profissional, considerando os mesmos como parte integrante de uma sociedade e possuidor do direito de escrever sua história dentro dela e de mudar a história da sociedade como qualquer outro cidadão.

Alunos com necessidades educativas especiais requerem recursos diferenciados, alguns deles ainda não podem ser supridos pelas escolas regulares, tais como o ensino das libras para aqueles com necessidades auditivas especiais. Isso posto, pensamos em aulas dentro das escolas regulares, abertas a todos, ou seja, aqueles que se interessarem por tal aprendizado teriam a oportunidade de aprender dentro da própria escola.

“Por último o termo ‘deficiente’ tende a fazer crer que todas as áreas do comportamento do indivíduo são deficitárias.” (RODRIGUES, 2000, p.70). Com base no termo deficiente e na afirmação citada acima, nos remetemos ao último dos três itens sobre necessidades educativas especiais, no qual é dito que apenas algumas necessidades educativas são especiais, ou seja, para as outras há a possibilidade de serem atendidas pela instituição. Porém, o mito do diferente faz com que isso não seja lembrado e o todo do aluno seja excluído e tachado em defesa de seu bem estar e em detrimento de seu conhecimento, não apenas científico mas social.

A partir dessa idéia, podemos questionar o fato de apenas alunos em condição de deficiência serem denominados de alunos com necessidades educativas especiais, visto que todos os alunos em algum momento de sua trajetória escolar apresentarão dificuldades e se o conceito pleno de inclusão estiver estruturado, todos poderão aprender mais sem medo de serem transferidos às classes especiais, rotulados e não auxiliados, como observado por Lopes: “Muitas vezes o aluno é mais deficiente por atitudes de descrédito do que por sua própria condição”. (LOPES, 1996, apud MOLLAR, 2001 p. 20).

A escola deixaria de ser então um local no qual apenas há a troca de conhecimento e se tornaria um espaço para romper com o preconceito e para a construção do conhecimento e quebra de paradigmas sobre a inclusão, tais como a queda da qualidade de ensino, a idéia de que com ritmos diferentes dentro da sala o conteúdo não será ministrado, entre outros.

Podemos pensar o professor como um educador que também precisa de ajuda para se atualizar e se adaptar às mudanças que estão por vir com o processo de inclusão. Para saber o que mudar em suas aulas, para esclarecer às dúvidas dos alunos, os professores devem buscar ajuda sem medo de acusações sobre sua competência tendo em vista estarem abertos para o novo.

Por fim, a busca de estudos que levem a melhoria na educação faz com que não apenas alunos sejam beneficiados como também todos aqueles que não se cansam de aprender e sabem que todos possuem necessidades não apenas físicas, mas sim que tenham sua curiosidade e que a transformem em conhecimento, suprimindo, sua necessidade de conhecer. (FREIRE, 1996).

2.4 – INTERAÇÃO

A inclusão, entre outros aspectos, abarca a interação das pessoas com necessidades especiais com os demais. Só assim, com esse contato direto é que perceberão que limitações todos as possuem e isso não é uma barreira intransponível, principalmente quando encarada de forma não individual e sim com caráter de grupo.

Quando crianças são colocadas em classes especiais ou mandadas para instituições especializadas, a identidade social das mesmas fica desarrumada, pois é determinada pelo modo como os outros as vêem, como são tratadas e percebidas. Deixando de haver o “outro”, a construção e entendimento do seu ser social fica abalada (GLAT, 1989).

BOATO (2002, p.03), em seu estudo da Teoria das Emoções de Henri Wallon, afirma que “(...) a educação deve satisfazer às necessidades orgânicas, relacionais, afetivas e intelectuais para que haja a construção do ‘Eu’ e sua

relação com o outro e com o mundo dos objetos”. Percebemos com essa afirmação que muito mais que conhecimento científico, os educandos precisam satisfazer suas necessidades na construção de laços de amizade.

Segundo Glat (1989), nenhuma das entrevistadas em seu estudo relatado no livro “Somos Iguais a Vocês”, demonstrou interesse em se relacionar com pessoas de fora da instituição. O carinho recebido pela família e profissionais que trabalham na instituição especializada estudada encobre o preconceito existente.

Já quando a criança é colocada em grupo, há o desenvolvimento de acordo com as atividades propostas em aula que irão fazer com que os alunos sejam assimilados fazendo, realmente, parte do conjunto. Assim como afirmou BOATO (2002, p.15) discorrendo sobre a Teoria das Emoções de Henri Wallon:

A participação em grupos, segundo WALLON (1975a, p.175), coloca a criança diante de duas exigências opostas. Por um lado, ela precisa filiar-se ao grupo, assimilando o seu caso ao de todos os outros participantes. A criança precisa identificar-se com o grupo, com seus interesses e aspirações. Por outro lado, só pode integrar-se verdadeiramente ao grupo, tomando nele um lugar, assumindo, diante do grupo, um papel distinto, de indivíduo, com sua honra própria e, por conseguinte, uma autonomia que não deve ser ignorada.

A troca decorrente da interação, no presente trabalho centrado no âmbito escolar, é extremamente rica, já que a esse conjunto de trocas podemos apreender a construção da personalidade da pessoa através do estímulo e resposta decorrentes da interação. Observamos essa importância citando mais uma vez a Teoria das Emoções de Henri Wallon:

(...) o esquema corporal também está ligado à idéia de relação com o outro. A forma como se dá a relação com outras pessoas influencia na formação do esquema corporal. O outro age sobre o esquema corporal, oferecendo a ele impressões e informações, e recebendo deles suas impressões e informações, numa constante troca. É, portanto, extremamente importante a qualidade das relações vividas pelo indivíduo para o seu desenvolvimento. (BOATO, 2002, p.33).

Todas as pessoas têm particularidades e se a escola tem como objetivo preparar a criança para a cidadania, isso inclui orientá-la para valorizar particularidades do outro. Isso porque as significações não nascem com as crianças, elas são criadas e reforçadas durante sua vida, é exatamente por isso que estudamos e temos dificuldade com a inclusão, pois as pessoas com necessidades educativas especiais e suas possibilidades não fizeram parte da vida cotidiana de muitas pessoas, sendo esse um dos fatores, o da experiência pessoal.

Com o vínculo criado pela relação de amizade formada pela afinidade, podemos crer que essas que hoje estudam com pessoas com necessidades educativas especiais não terão dificuldade em aceitar o outro e a mudança. Pensamos isso com base no pensamento exposto pelo Coletivo de Autores (1992), os quais nos mostram a idéia de Leontiev (1981): "(...) as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62). Com base na situação apresentada, devemos nos remeter ao quanto positiva é essa relação, se tornando imprescindível a intervenção do professor junto aos alunos para que os mesmos se compreendam.

Loffredi (1983), citado por Fernandes (1992), diz que a escola de ensino regular deverá redefinir-se "a partir de um modelo, onde a uniformidade seria a exceção e as diferenças individuais a norma, onde o novo tipo de igualdade é referendado pela defesa dos direitos e limitações de cada indivíduo" (p.64).

A partir das discussões acima, autores citados adiante estudaram o comportamento das pessoas perante o contato com o outro, mantendo o enfoque deste trabalho, com o outro dito diferente.

Kaufman, citado por Fernandes (1992), coloca o processo de "integração" dividido em 3 elementos:

1. TEMPORAL: com o tempo que os alunos passam nas classes regulares os ganhos de aprendizagem e socialização são maiores;
2. INSTRUCIONAL: - compatibilidade entre necessidades da criança e as oportunidades de aprendizagem (isso está relacionado com a mudança

de metodologia da escola) - compatibilidade entre as necessidades educacionais e características de aprendizagem do educando com as habilidades do educador – compatibilidade dos docentes do ensino regular com os do ensino especial, em favor da melhoria do processo educacional.

3. SOCIAL: sub – elementos:

- ☆ Proximidade física: distância espacial – mais próximo, mais integrado.
- ☆ Interação: trocas de comunicação verbal, por gestos ou contato físico e por fim a assimilação, entendida como a inclusão e participação ativa do aluno no grupo.
- ☆ Aceitação social: aprovação do aluno no grupo, suas idéias, ações, etc...

Como estudado na dissertação de Prodócimo (1994), a interação social melhora com o convívio, isso porque crianças imitam os outros, desenvolvendo habilidades para se comunicar, o que pode ser significativo para aqueles com necessidades educativas especiais; também para Schaffer, Collis & Parsons foram utilizados por McCollum (1987) citados por Prodócimo (1994, p.31) dizem que “a facilidade de integração numa relação em díade depende de cada membro usar sinais claros e capazes de ser entendidos pelo outro”.

O que observamos na pesquisa apresentada por Prodócimo (1994) foi a utilização da diferenciação de níveis de interação idealizados por Stratford (1992), que dispôs em 4 estágios a integração afetiva:

- ☆ Expectativa (desconforto): falta de conhecimento tanto dos colegas quanto dos professores.
- ☆ Simpatia: aceitação intelectual: auxílio para as pessoas com necessidades educativas especiais muitas vezes desnecessária, demonstrando a super – proteção ao aluno.
- ☆ Aceitação: redução da atenção focada na criança com necessidades educativas especiais e também nas expectativas inapropriadas.

- ☆ Normalização: formam relações por afinidade e não por aspectos intelectuais, há a inclusão nas brincadeiras dos amigos.

O que podemos constatar desses quatro itens colocados, é o processo pelo qual as pessoas passam a compreender e aceitar pessoas que por tanto tempo ficaram fora do círculo social, no caso desse trabalho, a escola. As pessoas, como dito na introdução, apresentam a ansiedade para se relacionar com alguém que não conhecem, assim sendo, o processo mostrado anteriormente, descreve a quebra da estabilidade pessoal ou do grupo escolar para então haver o entendimento e aceitação das pessoas com necessidades educativas especiais, percebendo o ritmo diferenciado, compreendendo que todos possuem dificuldades, que as mesmas não são intransponíveis e não negando essa diferença.

Foram apresentadas ainda, algumas formas de interação ocorridas entre crianças com 2 a 4 anos de idade com Síndrome de Down e crianças não deficientes. Aqui apresentaremos algumas dessas formas, tendo como base ainda o trabalho de Prodócimo (1994):

- ☆ Com uso de objetos: bater, tomar, oferecer, receber, jogar, mostrar, tentar pegar, resistir, manipular...;
- ☆ Contato físico: agredir, tocar, abraçar...;
- ☆ Presença ou não de verbalização: conversa, incentivo, exclusão, isso através da verbalização;
- ☆ Outros: olhar, sorrir e bater palmas.

Atualmente, com o processo inclusivo, as pessoas convivem com pessoas com necessidades especiais que apresentam ritmos diferenciados. Esse é o início do processo no qual profissionais começam a ter contato com esse público, porém, estas não tiveram colegas com necessidades educativas especiais na escola, no balé, no inglês, na faculdade, então como cobrar que não haja o adjetivo “especial”?

Não para responder as questões colocadas acima, mas para instigar o pensamento no processo inclusivo, utilizamos as palavras de Amaral:

Tenho dito em outros textos e artigos, e aqui repito, que o único alicerce possível para a real integração da pessoa portadora de deficiência repousa nos bancos escolares, nesse convívio precoce com as pessoas diferentes (...). (AMARAL, 1994, p. 62).

Com esse pensamento podemos ir além, não apenas colocar os educandos no mesmo espaço físico, mas sim fazer com que as crianças interajam entre si para mais que compreender, vivenciar a diferença deixando de estranhar o outro em diversas situações.

Assim como relata Rodrigues (2000, p. 74):

O desenvolvimento de tipos de interações diversificadas pressupõe a criação de situações em que o aluno tenha oportunidade de se relacionar com colegas com objetivos distintos. Sherborne (1990) exemplificou estes enquadramentos apresentando-os como competitivos (actividades e estratégias organizadas com o objetivo de vencer um adversário), cooperativos (aproveitar as capacidades de cada um para um fim comum) e protectores (desempenhar tarefas que dêem prazer e proteção aos outros).

Sendo assim, seguiremos com as atividades desenvolvidas nas aulas de educação física do ensino regular, buscando o entendimento na história e a mudança proposta por profissionais da área com ênfase na apreensão e participação da cultura corporal.

2.5 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tomando como base para essa discussão o livro Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores (1992), iniciamos com o histórico da educação física escolar, a qual, em sua visão voltada para o desenvolvimento da aptidão física, buscava o ser humano que rendesse, que produzisse, que pudesse oferecer às indústrias mão de obra qualificada para trabalhos pesados com carga horária desumana.

Sendo assim, quando a educação física se tornou parte integrante do currículo das escolas sua base estava voltada para atingir o máximo do

rendimento. Com o ensino voltado para a produtividade, os alunos deixavam de refletir sobre sua prática ficando alienados da sua condição de sujeitos históricos. O objetivo da educação física, então, era a de “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.52).

No Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, a Educação Física sofria forte influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No período pós Guerra, a esportivização foi crescente nos países de influência européia, se tornando um elemento predominante da cultura corporal. Sobre isso o Coletivo de Autores (1992, p.54) destaca que a:

(...) influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Com o incentivo voltado para a vitória o que se pôde concluir é que muitos alunos deixaram de participar das aulas por não se enquadrarem nos parâmetros estipulados para as aulas de educação física, excluindo mulheres por serem consideradas frágeis e aqueles que fisicamente não se adequaram.

Nas décadas de 70 e 80 movimentos interessados em mudar a concepção da educação física se firmaram, pensando no desenvolvimento psicomotor voltados para a construção do esquema corporal e das aptidões motoras dos alunos da educação física escolar.

Atualmente, estudiosos começaram a pensar a educação física escolar como sendo uma disciplina encarregada de mostrar aos alunos aspectos da cultura corporal, não apenas do povo brasileiro mas também da região na qual a escola está inserida e culturas de outros países. Para além da mostra, prega-se a reflexão crítica sobre as culturas para que as pessoas entendam que a atividade

fora de um contexto cultural pode ser marcada pela estranheza de um grupo diferente, porém, quando colocada dentro dos costumes de um povo há o retorno do significado da atividade.

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

Indo além, utilizaremos o conceito de Educação Física proposto no texto coordenado por Micheli Ortega Escobar: Contribuições ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública (1990), apresentada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do Governo de Pernambuco. O texto propõe o entendimento de Educação Física como sendo :

(...) meio para superação da compreensão unilateral para a de omnilateralidade do homem. Jogar, dançar, vivenciar os diferentes esportes, vivenciar as práticas corporais de diferentes culturas, se entendidas em sua profundidade, ou seja, como fenômenos culturais, estarão contribuindo, em conjunto com os demais componentes curriculares, para a formação de um homem capaz de se apropriar do mundo... Jogar, dançar e praticar esportes são também maneiras de se apropriar do mundo, e não apenas de fugir dele, se alienar dele. (SOARES, 1989, apud ESCOBAR, 1990, p. 09).

Os conteúdos da cultura corporal são aqueles que permeiam as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes e os jogos, envolvendo o entendimento do mundo, sua reflexão, sua exploração, criação e recriação através da linguagem corporal.

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.103).

Dentro dos conteúdos da cultura corporal, discorreremos sobre sua importância.

Iniciaremos com o jogo. Segundo texto coordenado por Escobar (1990, p.11), o jogo “é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Ainda sobre o jogo, o Coletivo de Autores (1992, p.66) traz que:

(...) o jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de ‘ação’. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos a colocam em ação.

Para refletirmos sobre o trecho acima, gostaríamos de pensar a utilização da palavra “necessidade”. Acima, notamos que as crianças, sem distinção de raça, gênero, classe social ou necessidades educativas especiais, possuem a “necessidade de ‘ação’”. Assim sendo, não podemos negar aos educandos a possibilidade de ir além de uma idéia fechada da educação física escolar que busca descobrir novos talentos para o esporte, mas sim proporcionar a vivência de situações que provoquem a reflexão para a solução de um problema com a crítica sobre a prática, muito além do “redigir um relatório”.

A ginástica como conteúdo da cultura corporal vem sendo pouco oferecida nas escolas devido a influência da esportivização e sendo assim, o olhar dos profissionais para esse conteúdo se restringe a ginástica artística vista como esporte olímpico de rendimento e não como forma de proporcionar aos alunos a possibilidade de ver o mundo na posição de “ponta cabeça”. Podemos pensar a ginástica como um meio da participação do grupo todo para a ajuda de um único colega. Assim sendo, movimentos poderão ser executados sem que haja perigo e a necessidade de aparelhagem adequada, será necessária apenas a participação do grupo.

Pensando isso, podemos utilizar outras formas de ginástica com a ginástica geral que proporciona a vivência do movimento de acordo com as possibilidades de cada um priorizando a beleza do conjunto e não o rendimento individualizado.

Com a ampliação da idéia de ginástica, fugindo da esportivização, priorizaremos o grupo, a participação, a experiência e a criatividade.

A dança como conteúdo da cultura corporal é entendida:

(...) como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem e por isto pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc. (ESCOBAR, 1990, p.27).

Com esse conceito não devemos priorizar a técnica de uma dança específica, devemos oferecer aos alunos o entendimento do conteúdo, sua representação simbólica (ESCOBAR, 1990, p.27). Possibilitamos assim que cada pessoa compreenda seu corpo como sendo instrumento que pode dar vida a sentimentos, isso tudo no ritmo de cada um e na compreensão de mundo do indivíduo.

As lutas, que representam muito além de arte de defesa, priorizam uma ideologia a ser seguida por seus praticantes. Possibilitando as vivências diferenciadas, os alunos podem ter contato com diversas filosofias nas quais se prega o convívio com o outro de forma harmônica e a busca da harmonia interna para que não seja necessário usar a força de uma luta, mas sim a força para não precisar entrar em conflito.

Por último, e não menos importante, encontra-se o esporte. Como citado no histórico da Educação Física, observamos o foco do ensino desse conteúdo voltado para o descobrimento de grandes talentos. Citamos a diferença do esporte da escola e do esporte na escola. Profissionais da Educação Física desejam modificar o modo como esse conteúdo é oferecido para que não apenas as quatro grandes modalidades sejam ministradas nas aulas de educação física escolar, mas sim para que além dessas (vôlei, handebol, futebol, basquetebol), outras

sejam apresentadas da maneira como são praticadas e de modos alternativos, possibilitando a participação de todos dentro do esporte.

Além dos grandes conteúdos aqui citados podemos incluir a mímica, atividades do circo, atividades teatrais como sendo maneiras de comunicar-se com o mundo através de nosso corpo.

A avaliação em educação física escolar é bem definida pelo Coletivo de Autores (1992), quando em seu entendimento usam palavras de Waiselfisz:

A superação de práticas mecânico – burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo – criativas e reiterativas, que possibilitem ‘ mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes (Waiselfisz, 1990:60). As práticas avaliativas produtivo – criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante de identificação de conflitos no processo ensino – aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.104).

Com a análise do trecho acima, compreendemos que a avaliação quantitativa para a educação física escolar se torna difícil quando devemos analisar a produção crítica e a renovação do conhecimento vivido. Com isso, podemos pensar na superação de determinadas situações propostas pelo professor que devem ser realizadas de acordo com o contexto, com as reflexões feitas pelos alunos e a aplicação disso em aula.

Com a discussão dos conteúdos da educação física escolar e sua possibilidade de vivência para qualquer aluno colocaremos um dado encontrado no texto de David Rodrigues (s/d, p.77):

(...) em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que as outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo face a alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade de abdicar devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Compreendendo a educação física escolar como um momento no qual os alunos terão a possibilidade de vivenciar diversos conteúdos de nossa cultura e de outras, e refletir criticamente sobre as atividades realizadas, não há porque não oferecer esse aprendizado para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Para isso, o professor deve obedecer ao ritmo dos alunos, pois é esse o ritmo que a criança apresenta para apreender o mundo.

“A relação afetiva e as propostas de vivências e experiências antes de causarem qualquer tipo de submissão ou oposição, devem seguir no sentido de dar autonomia ao aluno” (BOATO, 2000, p.28).

2.6 – PROFESSOR

“(...) Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Esse é então um modelo de atitude colocado por Freire (1996, p.77), de abrir espaço para que o aluno fale e junto com ele, o professor construir, reconstruir, criar e recriar. Sendo assim, o processo de ensino – aprendizagem deve ser inclusivo, abrangente, representando uma via de mão dupla, tanto professores quanto alunos aprendem na atividade conjuntamente.

Para essa posição ser considerada verdadeira, é necessário existir o respeito ao novo.

Muitos dos professores que atualmente estão nas escolas, como já constatado nesse texto, não tiveram colegas com necessidades educativas especiais durante sua trajetória escolar, em cursos e principalmente no ensino superior. Com isso, sua formação humana, que não é ministrada em qualquer disciplina, deixou de ser completa pois não houve troca de experiências, além de uma profissional não voltada para o entendimento do ritmo diferenciado e ensino focalizado no aluno e não em sua deficiência.

Com o nascimento do conceito inclusivista, professores se viram obrigados a trabalhar com esses alunos sem qualquer preparo ou compreensão acerca do assunto.

Alguns professores buscam compreender o assunto e sua importância perante a cidadania e educação, outros, porém, pensam a inclusão como algo impossível visto que pessoas com necessidades mentais especiais muito elevadas não conseguem acompanhar o ritmo dos alunos deixando de render e “atrapalhando” o rendimento da sala como um todo.

A educação física escolar também participa desse projeto e como discutido no item anterior tem maior liberdade para ministrar conteúdos que possam ligar pessoas diferentes para ampliar a percepção da ideia de que o não igual não é pior.

Porém, o que se observa é que a educação física escolar, vista como espaço positivo para o trabalho inclusivista, acompanha a influência da cultura escolar voltada para formar grupos homogêneos, participando da exclusão (RODRIGUES, s/d).

O contraste com a afirmação acima segue no texto de RODRIGUES (s/d) quando o mesmo expõe que os professores de educação física escolar são mais abertos, com atitudes mais favoráveis à participação de todos os alunos em conteúdos que podem ser ministrados de acordo com o ritmo de cada um e de forma prazerosa.

Essa abertura dos professores aos alunos é bem colocada por BOATO (2001, p.29):

Neste ponto, é importante falar na disponibilidade do professor. Uma intervenção pedagógica pressupõe um professor disponível ao aluno, que esteja presente e participe do processo pedagógico como parte dele. BOATO (1996, p.33) afirma que a presença do professor sem restrições e em clima de compartilhamento de emoções, frustrações e desejos, ajuda a criança a ter autoconfiança e a gostar de si, a expressar e exteriorizar seus sentimentos, permitindo que ela se aproxime de um estado de equilíbrio.

A crença e esperança do professor também são importantes para o sucesso do processo inclusivo de uma criança com necessidades educativas especiais, isso por ser o professor um modelo para os alunos. Assim sendo, um professor que acredita que crianças com necessidades educativas especiais têm possibilidades de participar das aulas dentro de seus ritmos, possibilitará a compreensão de que todos são capazes de participar da aula, não fazendo assim uma diferenciação de pessoa para pessoa mas sim uma diferenciação no ritmo de participação e na melhora pessoal.

O professor que se orienta apenas pelas capacidades exigidas de forma rígida deixa de passar a idéia de que todos podem vivenciar o conteúdo da aula para fazer entender que quem não se enquadra “escreve o relatório de aula”.

Com isso, entendemos que o professor:

(...) deve não ser mero executor de currículo e atividades, conteúdos e sim escolha determinadas ações que se adequem ao aluno para que ele possa desenvolver suas capacidades, tendo em conta seu nível e suas necessidades. (MAZZOTTA, 1993, p. 04).

Compreendemos isso como oferecendo a oportunidade de experiências dentro do ritmo de cada aluno para que ele possa vivenciar conteúdos e ter suas necessidades supridas, tanto a necessidade de ação, já discutida no item referente à educação física escolar, quanto a necessidade de atenção, e a necessidade social.

Os profissionais da educação, sejam eles professores, diretores ou coordenadores, não devem deixar que alunos sejam tirados de dentro da

instituição escolar sendo transferidos para uma instituição especializada. Sobre essa discussão faremos uso das palavras de Jannuzzi (2003, p.02):

A meu ver o sentido válido disso e que permanece até hoje é o erro de se transferir para a saúde, para o psicólogo, para o lingüista ou para outro profissional a responsabilidade pedagógica nossa que é encontrar os meios de ensinar os conteúdos escolares; é tentar deixar que a saúde resolva esses problemas através de medicamentos só, enquanto cruzamos os braços.

Transferindo isso para os professores de educação física escolar, não podemos ficar de braços cruzados, devemos participar das discussões que ocorrem em nossa área para podermos, com a disciplina mais aberta para a inclusão, darmos continuidade ao processo, não sofrendo influências e sim influenciando no sucesso do projeto inclusivista.

Para finalizar esse item, retomemos o papel do professor no processo inclusivo. Faz-se necessário em sua formação inicial, o oferecimento de disciplinas nas quais possam se discutir sobre o papel do professor, sobre as deficiências, sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, principalmente suas possibilidades e a vivência de como é estar em condição de deficiência para compreender as dificuldades, ao menos as arquitetônicas. Para os professores já diplomados e em constante formação, cursos ou grupos de estudos que possibilitem o entendimento do processo inclusivo e sua importância, não dizendo como dar aulas mas sim para a melhor adequação de um processo que foi imposto por lei, mas só será concretizado com a participação de todos em conjunto.

É importante a abertura do professor para os alunos, não apenas os que têm necessidades educativas especiais, mas para todos aqueles que, em algum momento, demonstram algum tipo de dificuldade e que, principalmente na educação física escolar, não se permita a dispensa do aluno, pois como colocou muito bem Rodrigues (s/d, p.81):

(...) quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa a solução passa freqüentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem e por muitas dificuldades que evidencie não pode ser dispensado desta disciplina; pode, no entanto, se evidenciar dificuldades em EF ser dispensado (...).

Retomando, o professor deve acreditar na inclusão para que os resultados sejam positivos, servindo de exemplo aos outros alunos e professores que não acreditam no processo.

3 - METODOLOGIA

3.1 – Escolha das Escolas

A seleção das escolas que freqüentamos para fazer as observações para a realização desse trabalho iniciou-se com buscas na Delegacia de Ensino de Campinas sobre a relação de todas as escolas da zona leste da cidade, tanto particulares quanto públicas.

O primeiro contato com as escolas eleitas foi via telefone para nos certificarmos que havia o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Já nesse momento pudemos perceber que a maioria das escolas não atende a esse público. Algumas instituições alegaram não possuírem estrutura adequada para o atendimento dos alunos e outras disseram não ter matriculado nenhum aluno com necessidades educacionais especiais no início do ano de realização do trabalho. O resultado desse processo fez com que sete escolas fossem escolhidas.

Após esse primeiro contato, foi elaborada uma carta (Anexo 1) explicativa pedindo o consentimento da instituição escolar para a realização das observações. Nesta carta foi explicada a não intervenção direta nas aulas, justificada pelo objetivo do trabalho de observar a interação dos alunos com

necessidades educativas especiais e seus colegas nas aulas de educação física no ensino regular. Das sete escolas escolhidas apenas três deixaram de atender ao pedido, fizemos, então, observações em quatro escolas (duas públicas e duas particulares). Para cada aluno selecionado foram feitas três observações, independente de haver mais de um aluno observado em uma mesma escola.

Mostrada a carta à direção da escola o contato foi feito com o professor responsável pelas aulas de educação física para que ele também autorizasse as observações, esclarecendo que as mesmas seriam objetos de estudo em trabalho de pesquisa, não fazendo parte da disciplina de estágio supervisionado.

Apenas a presença de uma pessoa diferente no decorrer da aula já altera o comportamento dos alunos, assim sendo, pedimos ao professor que apresentasse a pesquisadora como sendo estagiária que estaria acompanhando as aulas, não explicando aos alunos o motivo real das observações.

3.2 – Método de Pesquisa

Inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica para a obtenção da base teórica do trabalho com autores que se relacionem com o assunto aqui tratado e posteriormente utilizamos o material encontrado para análise dos dados recolhidos.

O método utilizado para a realização deste trabalho, após contato com as escolas, foi o da pesquisa descritiva sob a forma de pesquisa observacional. Seguimos algumas perguntas propostas por Thomas & Nelson (2000) para delimitar os itens a serem observados, essas perguntas são: quais comportamentos serão observados, quem será observado, onde as observações serão conduzidas, quantas observações serão feitas, quando as observações serão feitas e como as observações serão pontuadas e avaliadas?

As respostas aos itens propostos são:

- ☆ Tomando como base o referencial teórico, os comportamentos observados foram os de proximidade física; presença ou não de verbalização; interação com objetos (jogar, agarrar, arremessar,...);

interação física (tocar, bater, empurrar, dar as mãos,...); auxílio nas atividades; se os colegas agem pelo aluno com necessidades educativas especiais; incentivo à ação (se os colegas encorajam os alunos com necessidades educativas especiais a fazerem parte da aula).

- ☆ Foram observados alunos com necessidades educativas especiais, aqui considerados apenas aqueles que apresentem condição de deficiência seja ela de qualquer natureza: auditiva, física, visual, mental, que freqüentem o ensino fundamental, antiga 1^a a 8^a séries.
- ☆ As observações foram feitas durante as aulas de educação física no espaço proposto pelo professor para a realização da aula, espaço este dentre os citados na descrição das escolas visitadas.
- ☆ Foram feitas três observações para cada aluno estudado de acordo com a presença do aluno e da realização da aula de educação física, não sendo observadas atividades distintas realizadas no mesmo horário da disciplina.
- ☆ Como dito acima, as observações foram feitas no decorrer das aulas de educação física.
- ☆ As observações foram feitas através da montagem de uma ficha de observação (Anexo 2) contendo itens interessantes a realização da pesquisa e analisadas de acordo com o referencial teórico adquirido durante a pesquisa bibliográfica inicial. O método utilizado para delimitar a pesquisa foi o método de intervalo, assim sendo, durante o tempo da aula de educação física observamos se houve a ocorrência ou não de uma determinada ação pontuada na ficha de observação.

3.3 - As Escolas

Os itens observados na escola foram: se é uma instituição pública ou particular, o local disponível para as aulas de educação física e o número de

alunos observados durante a pesquisa, pois uma escola pôde ter mais de um aluno observado. Esses itens podem ser vistos na Tabela 1 apresentada a seguir:

ESCOLA	DESCRIÇÃO
E1	Particular e possui aulas para educação infantil, ensino fundamental (foco de nossa pesquisa) e ensino médio situados em diferentes unidades. Para as aulas de educação física há a utilização de uma quadra descoberta, pátio, sala de aula e piscina, espaços utilizados de acordo com o planejamento do professor. Dois alunos foram observados nessa instituição.
E2	Pública e atende no período da tarde , utilizado para as observações, o ensino fundamental, porém há atendimento de alunos do ensino médio no período matutino. Os espaços reservados às aulas de educação física são: uma quadra poli esportiva coberta e uma quadra de vôlei descoberta. Um aluno foi observado nessa instituição.
E3	Particular atende alunos cursando educação infantil, ensino fundamental (foco de nossa pesquisa) e ensino médio. Por ser uma escola de grande porte, oferece espaço amplo para a realização das aulas de educação física tais como: campo de futebol, pista de atletismo, piscina, salas que podem ser utilizadas para ministrar o conteúdo de ginástica não havendo todos os tipos de aparelhagem, mas há colchonetes para adaptação do local. Um aluno foi observado nessa instituição.
E4	Pública, atende apenas alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, antiga 1ª à 4ª séries. Nessa instituição, os locais reservados para as aulas de educação física são: quadra poli - esportiva descoberta, um campo de terra e a de sala de aula, espaços utilizados de acordo com o planejamento do professor. Quatro alunos foram observados nessa instituição.

Tabela 1 – Descrição das Escolas

3.4 - Os Alunos

Para este trabalho, observamos os alunos com necessidades educativas especiais, não importando se essa necessidade é física, auditiva, visual ou mental. Não consideramos alunos com distúrbio na aprendizagem ou os superdotados, apenas pessoas em condição de deficiência.

Delimitamos os educandos não pela necessidade especial mas pela série em que se encontravam devendo estar cursando alguma série do ensino fundamental.

Os itens colocados na descrição dos alunos foram: a necessidade especial apresentada, o sexo, a idade, a série que frequenta, o tempo na escola contado no primeiro dia da pesquisa e o tempo no grupo com o qual faz as aulas de educação física, também contado no primeiro dia de observação.

A Tabela 2 mostra a descrição dos alunos observados durante a pesquisa:

ALUNO / ESCOLA	DESCRIÇÃO
A1 / E1	<u>Sexo</u> : feminino. <u>Idade</u> : 9 anos. <u>Série</u> : 3a. <u>Tempo na escola</u> : 2 anos. <u>Tempo no grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades físicas especiais com o uso de órtese e auxílio de outra pessoa para locomoção por dificuldade de equilíbrio. Não conversa com colegas e professores, apenas com sua psicóloga.
A2 / E1	<u>Sexo</u> : feminino. <u>Idade</u> : 11 anos. <u>Série</u> : 5a. <u>Tempo na escola</u> : 7 meses. <u>Tempo no grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades visuais especiais. Possui baixa visão, enxergando vultos. Apresenta dificuldades com objetos no alto. Essa aluna apresenta a possibilidade de fazer operação e voltar a ver, para isso deve esperar até os 18 anos quando os médicos dizem que completa seu desenvolvimento.
A3 / E2	<u>Sexo</u> : feminino. <u>Idade</u> : 11 anos. <u>Série</u> : 5a. <u>Tempo na escola</u> : 7 meses. <u>Tempo no grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades auditivas especiais. Essa aluna faz uso de aparelho auditivo e apresenta distorção durante a fala.
A4 / E3	<u>Sexo</u> : Masculino. <u>Idade</u> : 10 anos. <u>Série</u> : 4a. <u>Tempo na escola</u> : 7 anos. <u>Tempo no grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades auditivas especiais. Faz uso de aparelho auditivo mas precisa ler os lábios das pessoas para compreensão total das atividades.
A5 / E4	<u>Sexo</u> : Feminino. <u>Idade</u> : 9 anos. <u>Série</u> : Classe Especial. Faz aula de educação física com a 1a série. <u>Tempo na escola</u> : 1 mês. <u>Tempo no grupo</u> : 1 mês. Apresenta Síndrome de Down.
A6 / E4	<u>Sexo</u> : Masculino. <u>Idade</u> : 8 anos. <u>Série</u> : Classe Especial. Faz aula de educação física com a 1a. série. <u>Tempo na escola</u> : 1 dia. <u>Tempo no grupo</u> : 1 dia. Apresenta necessidades mentais especiais. ¹
A7 / E4	<u>Sexo</u> : Feminino. <u>Idade</u> : 15 anos. <u>Série</u> : Classe Especial. Faz aula de educação física com a 4a. série. <u>Tempo na escola</u> : 8 anos sendo 6 deles na classe especial. <u>Tempo com o grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades mentais especiais.
A8 / E4	<u>Sexo</u> : Feminino. <u>Idade</u> : 17 anos. <u>Série</u> : Classe Especial. Faz aulas de educação física com a 4a série. <u>Tempo na escola</u> : 8 anos na classe especial. <u>Tempo no grupo</u> : 7 meses. Apresenta necessidades mentais especiais.

Tabela 2 - Descrição dos Alunos Observados.

¹ O sujeito A6 foi considerado na pesquisa mesmo estando há pouco tempo junto ao grupo por não se tratar de uma pesquisa quantitativa. Observamos a qualidade da participação e interação do aluno.

3.5 – Mostra dos Dados Obtidos

3.5.1 – Atividades e Participação

Neste item mostraremos através de tabelas a ocorrência das atividades durante as aulas de educação física observadas. Primeiramente colocamos as atividades e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais observados a partir dos itens anotados na ficha construída previamente.

Apresentaremos aqui a explicação dos elementos enfocados no que tange às atividades desenvolvidas em aula e a participação do aluno.

- ☆ Local da Observação: onde as atividades foram ministradas, fazendo parte dos espaços reservados para a prática da educação física que consta no item de descrição das escolas;
- ☆ Conteúdo: qual o conteúdo da cultura corporal estava sendo contemplado no dia observado;
- ☆ Tempo Observado: com o método de intervalo escolhido na metodologia do trabalho, marcamos o tempo de observação, geralmente o tempo de duração da aula que varia de cinquenta a cem minutos;
- ☆ Tempo de Envolvimento: o tempo no qual o aluno com necessidades educativas especiais participou das atividades propostas pelo professor juntamente com o grupo;
- ☆ Atividade (A.): nesse item pudemos dividir as atividades em:
 - ☆ Livre: professor oferece algumas atividades e os alunos participam daquela que mais lhes agrada;
 - ☆ Dirigida: durante toda a aula, o professor é que monta as atividades sendo uma a cada momento com todos os alunos participando;
 - ☆ Ambas: em um primeiro momento o professor dirige a aula e após há o oferecimento de diferentes atividades;
 - ☆ Coletiva: com a classe toda participando seja em times distintos ou em único grande grupo;

- ☆ Individual: atividade na qual não há necessidade de outros para a realização da tarefa proposta;
- ☆ Ambas: mais de uma atividade realizada em aula podendo, cada qual, oferecer um caráter diferenciado;
- ☆ Cooperativa: atividades que precisam da ajuda do outro para a realização da atividade;
- ☆ Competitiva: atividade na qual há disputa entre dois grupos ou mais ou duas pessoas ou mais;
- ☆ Ambas: em diferentes momentos da aula, há a realização de atividades competitivas e cooperativas;
- ☆ Participação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais:
 - ☆ Não Participação: aluno fica fora das atividades apenas observando;
 - ☆ Fora do grupo: o professor propõe atividades paralelas ao que oferece para a sala ou o aluno cria sua própria atividade, porém isso se dá fora do grupo;
 - ☆ Dentro do grupo: realização das atividades juntamente com os colegas de sala. Esse item e o anterior não são excludentes, ou seja, em um momento o aluno pode participar com o grupo e em outro não participar dentro dele;
 - ☆ Espontânea: participação por vontade própria;
 - ☆ Orientada: o professor traz os alunos para dentro da aula;
 - ☆ Parcial: item observado apenas quando o aluno participa da aula, verificamos se ele está dentro da atividade mas não faz parte dela, não dá opiniões, não age;
 - ☆ Ativa: quando o aluno está na atividade participando, dando opiniões, ajudando a resolver o problema posto em aula.

A seguir apresentaremos a Tabela 3 com os itens acima explicitados, relacionados às atividades e à qualidade de participação dos alunos com necessidades educativas especiais:

	E1 / A1			E1 / A2			E2 / A3			E3 / A4			E4 / A5			E4 / A6			E4 / A7		
	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.
Local Utilizado	Q	Q	Q	Q	Q	Q	---	Q	Q	S	S	P	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
Conteúdo	1	1	1	1	1	1	---	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1 e 2	1	1	1 e 2
Tempo Observado	50'	50'	50'	100'	100'	100'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'
Tempo de Envolvimento	10 a 20'	até 5'	até 5'	mais 60'	mais 60'	mais 60'	até 5'	30 a 50'	5 a 10'	10 a 20'	até 5'	5 a 10'	10 a 20'	até 5'	5 a 10'	até 5'	até 5'				
A: Livre			X				X														
A: Dirigida	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Ambas															X						
A: Coletiva	X	X			X	X		X	X	X	X		X			X	X		X	X	X
A: Individual				X								X	X			X		X			
Ambas			X				X								X						
A: Cooperativa								X		X	X	X		X			X	X			
A: Competitiva		X		X	X	X	X								X				X	X	X
Ambas	X		X						X				X			X					
Não Participação							X								X			X		X	X
Participação Fora do Grupo	X	X	X										X	X		X	X		X		
Participação no Grupo P:	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X			X		
P: Espontânea				X	X	X		X	X	X	X	X				X			X		
P: Orientada	X	X	X										X	X			X				
P: Parcial	X	X	X		X	X			X	X	X		X	X		X	X				
P: Ativa				X				X				X							X		

3.5.2 – A Interação dos Alunos Observados

Na Tabela 4, mostraremos primeiramente a relação dos alunos com necessidades educativas especiais com o grupo. Os itens iniciais são os mesmos observados do grupo em relação aos colegas, havendo acréscimo de três itens a serem anotados apenas no relacionamento do grupo com os alunos.

Itens Comuns:

- ☆ Proximidade Física: observamos nesse item se os alunos ficam próximos uns dos outros;
- ☆ Verbalização: presença de comunicação verbal entre os educandos;
- ☆ Não – Verbalização: ausência de verbalização entre as partes observadas;
- ☆ Interação com Objetos: atividades com utilização de materiais tais como bola, havendo arremessos, lançamentos, tomada do objeto, entre outros;
- ☆ Interação Física: durante o tempo reservado às aulas de educação físicas observamos a presença de toque, tapas, empurrões, entre outras manifestações de interação física.

Como explicado acima, alguns itens foram incluídos no momento da observação da relação do grupo com os alunos com necessidades educativas especiais. São eles:

- ☆ Auxílio nas Atividades: explicação das atividades propostas pelo professor de educação física pelos alunos para os colegas com necessidades educativas especiais, ou a ajuda mais física levando o colega para iniciar a atividade para posterior compreensão e execução da tarefa;
- ☆ Incentivo à Ação: alunos chamam seus colegas com necessidades educativas especiais para a participação da aula, estando ele afastado ou próximo ao grupo;

- ☆ Agem pelo Aluno Observado: durante uma atividade, observamos a possibilidade de não haver a participação ativa do aluno com necessidades educativas especiais pelo fato do colega executar a tarefa pelo outro.

A seguir apresentaremos a Tabela 4 com a relação da interação dos alunos durante as aulas de educação física com os itens acima explicitados.

INTERAÇÃO	A1 / E1			A2 / E1			A3 / E2			A4 / E3			A5 / E4			A6 / E4			A7 / E4			A8 / E4			
	1º.	2º.	3º.																						
DO ALUNO COM GRUPO																									
Proximidade Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verbalização				X	X	X	X	X	X	X		X		X		X		X	X	X	X		X		
Não - Verbalização	X	X	X								X		X		X		X					X		X	
Interação com Objetos	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X	X		X						
Interação Física	X		X	X		X	X	X	X	X		X		X		X			X		X	X	X	X	X
DO GRUPO COM ALUNO																									
Proximidade Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verbalização	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
Não - Verbalização										X	X				X		X								
Interação com Objetos	X	X	X	X	X	X		X	X		X					X	X		X						
Interação Física	X		X	X		X		X	X	X		X		X		X			X		X	X	X	X	
Auxílio nas Atividades			X	X	X	X		X	X					X									X	X	X
Incentivo à ação	X		X		X				X	X						X		X		X	X		X	X	
Agem pelo aluno																			X						

3.5.3 – Conduta dos Professores

Neste item observamos a conduta do professor quanto ao incentivo para a participação do aluno com necessidades educativas especiais. O resultado foi totalmente positivo, ou seja, todos os professores demonstraram o interesse em que os educandos participassem da aula. Porém, o que se percebeu foi que em alguns momentos o profissional achou melhor propor atividades paralelas do que juntamente com a classe.

Algumas vezes, os alunos não participavam da aula mesmo com a insistência do professor. Primeiramente o aluno entra na brincadeira e logo em seguida se dispersava para atividades paralelas ou para a observação da aula.

3.5.4 - Ocorrências

A ficha de observação construída para a execução desse trabalho, reserva um momento para que sejam descritas algumas ocorrências julgadas interessantes.

Para o destaque de algumas delas separamos por alunos visando o melhor entendimento do ocorrido.

A1:

- ☆ A professora deixou de incluir sua aluna com necessidades educativas especiais no momento que disse ser a outra menina da sala a única, quando foi lembrada por um de seus alunos que havia a colega com necessidades educativas especiais;
- ☆ No momento do intervalo para a água a aluna que necessita de ajuda para se equilibrar ficou sentada sozinha no meio da quadra;
- ☆ Durante sua atividade paralela a aluna ficava observando o jogo de seus colegas e voltada para sua atividade apenas quando a professora olhava;
- ☆ Na atividade paralela um dos colegas da aluna deveria ficar um determinado período de tempo no seu “momento com” a colega;

- ☆ No último dia de observação, a professora propôs algumas estações de atividades, dentre elas estava um momento com a aluna no qual o próprio colega deveria propor atividades diferentes;

A2:

- ☆ Os colegas de sala ficaram impressionados quando a aluna com baixa visão acertou a cesta de basquete;
- ☆ Durante um jogo de handbol os colegas cobraram da A2 que ela marcasse melhor os outros jogadores e que não ficasse arrumando o cabelo no meio da quadra e do jogo.
- ☆ A professora agiu da mesma maneira quando a aluna com necessidades visuais especiais deixou de fazer o trabalho deixado para casa, demonstrando que ela também deve ter as responsabilidades;

A3:

- ☆ A aluna disse à professora que possuía problemas cardíacos sendo desmentida por uma amiga, queria ser dispensada porque não gostava da aula;
- ☆ Durante as aulas ela se irritou com uma colega que a corrigiu pensando que ela não havia entendido;

A4:

- ☆ Os colegas não davam atenção ao garoto pois demandava uma atenção especial por possuir dificuldades durante a fala;

A5:

- ☆ Alguns alunos “interagem” com seus colegas com necessidades educativas especiais apenas para tomarem seu lugar na fila para uma brincadeira;
- ☆ Enquanto os colegas tinham duas chances para saltar na corda a A5 teve apenas uma;

A6:

- ☆ No primeiro dia de aula um menino já foi chamá-lo para jogar bola;
- ☆ Dispersava-se das atividades para ficar jogando futebol paralelamente;

A7:

- ☆ Saiu da aula de educação física para ajudar na horta da escola;
- ☆ Tentou participar ativamente do jogo da queimada, porém, quando pegava na bola um de seus colegas tirou-a de sua mão para acertar o colega do time adversário;

A8:

- ☆ Aluna estava no espaço físico da brincadeira, porém, se escondia atrás da outra colega também da classe especial já que a explicação dada para o jogo de queimada foi que “quando a bola chegar perto sai correndo...”;

Outras ocorrências:

- ☆ Na escola com classe especial a professora dessa mesma sala se referindo a uma das alunas observadas nos disse que já avisou à mãe que a educanda é caso de instituição;
- ☆ Nessa mesma escola, o professor relatou que a iniciativa de colocar os alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física juntamente com outros colegas foi dos próprios professores de educação física da instituição.

4 – ANÁLISE DOS DADOS.

Dentre os conteúdos da cultura corporal, o mais utilizado pelos professores de educação física durante as observações foi o jogo. Outros conteúdos presentes foram o esporte e a ginástica, porém, em menor frequência. O último esteve presente em duas escolas, uma delas particular (E3) com um maior número de materiais adequados. Em outra (E4), foi utilizado por um período curto de tempo em uma primeira parte da aula e em seguida aparece o jogo não utilizado de forma conjunta com a ginástica.

Como observamos na Tabela 3, poucas foram as vezes que ocorreram atividades livres sem que o professor ministrasse um conteúdo. Neste momento livre o aluno poderia escolher fazer alguma atividade ou apenas ficar conversando com os colegas.

No item referente a conduta do professor, notamos que os mesmos incentivam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais na aula com estratégias de ensino que fazem com que eles vivenciem os conteúdos, porém, algumas vezes os alunos permanecem com atividades paralelas às do grupo ou não participam mesmo com a insistência do professor.

O maior problema para a participação dos alunos com necessidades educativas especiais é a atividade competitiva. Podemos observar na Tabela 3 que dos 5 alunos que deixaram de participar em alguma das aulas observadas (A3, 1º dia; A5, 3º. dia; A6, 3º.; A7, 2º. e 3º. dias), dentro desses momentos 4 dias apresentaram atividades competitivas, mostrando a dificuldade em inserir o aluno em aulas com caráter de rendimento. Com isso, pudemos observar que o caráter dado às atividades (competitiva ou cooperativa) faz com que os alunos participem parcial ou ativamente das atividades. Para tanto, é fundamental o interesse do professor pela participação de seus alunos para que os mesmos não sejam discriminados pelos erros e sim incentivados à vivência dos conteúdos possibilitará a participação junto ao grupo, a interação positiva, sem cobrança de acertos e enfim a amizade nascida da afinidade.

A proximidade física se mostrou unânime tanto na relação do aluno observado com o grupo quanto do grupo com o aluno, porém, apenas esse fator não assegura a ocorrência de interação entre os alunos e a compreensão dos mesmos. A aproximação nos mostra que o objetivo das classes especiais, de colocar os alunos juntos, foi alcançado.

A interação ocorre, porém, como pudemos observar analisando as ocorrências descritas, nem sempre se demonstra positiva. É nesse momento que sentimos a importância principalmente do professor que será o intermediário dos alunos. A conversa em sala se mostra fundamental para a compreensão das pessoas com necessidades educativas especiais, aliada com atividades de caráter de vivência, o interesse na inclusão demonstrada pelos outros funcionários da escola e pais dos alunos. A inclusão não se consolidará apenas com trabalho do professor, todos da sociedade têm seu papel ativo dentro do processo inclusivo.

Porém, não podemos desmerecer a interação positiva que já ocorre entre alunos que demonstram afinidade com o colega com necessidades educativas especiais e o auxiliaram durante as atividades propostas afirmando tanto a proximidade física quanto com objetos.

Apenas uma vez um aluno agiu pela sua colega com necessidades educativas especiais não admitindo o ritmo diferenciado no interior da atividade.

5 – REFLEXÕES FINAIS.

Ao longo desse trabalho, pudemos fazer reflexões acerca de conceitos referentes à filosofia inclusivista tais como:

A Interação: principal objetivo do presente trabalho. Pudemos observar que os alunos com necessidades educativas especiais que já começaram a freqüentar as escolas regulares estão conquistando seu espaço deixando de serem estranhos para serem educandos de uma escola. A simpatia de seus colegas foi conquistada mas ainda há a presença de super proteção, ou seja, a atenção ainda está centrada na criança e não na atitude daqueles que a cercam. A participação ativa dos alunos com necessidades educativas especiais ainda se demonstra pequena, ou seja, suas idéias e ações ainda devem ser aceitas pelo grupo do qual fazem parte.

A Inclusão: um processo com resultados em longo prazo no qual já foram dados os primeiros passos, entendidos como um momento de troca de ambas as partes, tanto sociedade como das pessoas com necessidades especiais.

Em se tratando de Sistema de Ensino, a superação de educação que privilegia a uniformidade para a educação que compreende ritmos diferenciados por compreender o indivíduo como único e importante para o complemento do todo.

Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: todos as são. Alunos com histórico escolar, alunos com necessidades educativas especiais que entram na escola para mudar sua história; professores que se deparam com o novo processo inclusivo mas nunca viram como colegas pessoas com necessidades educativas especiais, pessoas não relacionadas à educação mas que fazem parte de uma sociedade que busca a inclusão. Todos esses se encaixam no conceito de alunos com necessidades educativas especiais, visto que cada um possui limitações a serem transpostas.

Classes Especiais: felizmente em extinção. Seu objetivo foi alcançado, o de colocar no mesmo espaço físico da instituição escolar alunos com necessidades educativas especiais, aproximando-os. Agora obsoleta, dá lugar

ao próximo passo para o sucesso da inclusão, a convivência para mais que super-proteger, entender o outro com possibilidade de superação de suas limitações.

Educação Física Escolar: disciplina curricular que procura sua identidade e percebe-se fundamental como vivências dos conteúdos da cultura corporal, componente da formação de um cidadão. Assumindo seu caráter de exploração do corpo como meio de comunicação com o mundo, se torna um espaço propício para a inclusão daqueles que desejam compreender os conteúdos da cultura corporal e vivenciá-los de acordo com suas possibilidades.

Professores: devem ser os intermediários do processo inclusivo. O desejo de realização faz com que os profissionais busquem caminhos não trilhados para seguir.

O que podemos observar sobre o processo inclusivo é que ele não deve buscar apenas espaço para aqueles em condição de deficiência, mas que a filosofia inclusivista dentro da escola sirva para acabar com preconceitos formados contra aqueles que estão em condição de deficiência, pessoas com outros credos, etnias e contra a mulher. Como dito no término do item sobre a inclusão, esse processo se faz presente para todos aqueles que com a mudança histórica não se adequaram aos pressupostos de um determinado momento histórico.

Gostaríamos de ressaltar que estudamos neste trabalho uma parcela das pessoas que são discriminados dentro do âmbito escolar. Quando pensamos em inclusão nos vem à mente as pessoas em condição de deficiência mas não podemos nos esquecer da mulher que ainda busca seu espaço, do negro, do pobre, da mulher negra e pobre, do negro pobre. Todas essas pessoas têm o direito de perceberem suas necessidades especiais supridas e escrever sua história.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☆ AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a Diferença / Deficiência**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ☆ ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência nas Instituições Especializadas de Campinas**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- ☆ ASSIS, Olney Queiroz; PUSSOLI, Lafaiete . **PESSOA DEFICIENTE – Direitos e Garantias**. São Paulo: Edipro, 1992.
- ☆ BOATO, Elvio Marcos. **A Pessoa Portadora de Múltipla Deficiência e a Teoria das Emoções de Henri Wallon**. Apostila oferecida aos participantes do Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada. São Carlos, 2002.
- ☆ COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.
- ☆ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Distrito Federal. 2001. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 04/2002;
- ☆ CORREA, Maria Angela Monteiro. **De Rótulos, Carimbos e Crianças nada Especiais**. Campinas, S.P.:1990. Apresentada como Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Educação – UNICAMP.
- ☆ ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). Secretaria de Educação. **Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública**. Secretaria de Pernambuco; Recife: 1990.
- ☆ FERNANDES, Luciano Lazzaris. **A Educação Física e o Aluno Portador de Necessidades Físicas Especiais**. Rio de Janeiro, 1992. Apresentada como Dissertação de Mestrado – UGF

- ☆ FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1991.
- ☆ FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- ☆ GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês**. Rio de Janeiro: AGIR, 1989.
- ☆ JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Formação do professor para a Educação Especial. Texto oferecido aos participantes do Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada. São Carlos. 2003.
- ☆ MAZZOTTA, M.J.S: **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana**. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 15/02/2002.
- ☆ MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: a Secretaria, 1994.
- ☆ MOLLAR, Thaís Helena. **A Atuação do Professor de Educação Física em Escola do Ensino Regular Perante o Processo de Inclusão**. Campinas, S.P.:2001. Apresentada como Monografia de Conclusão de Curso pela Faculdade de Educação Física – UNICAMP.
- ☆ MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva**. USP. São Paulo. 2001. Disponível em : www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 15/02/2002.
- ☆ PRODÓCIMO, Elaine. **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.

- ☆ RODRIGUES, David. **A Educação Motora e as Necessidades Educativas Especiais**. In: Krebs, R. (Org.). Perspectivas sobre o Desenvolvimento Infantil. Santa Maria: 2000. p.69 – 79.

- ☆ _____. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Boletim da Sociedade portuguesa de Educação Física n.24/25. p. 73 – 81.

- ☆ SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais**. Fórum Permanente de Educação e Saúde. Rio de Janeiro: 1997. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 15/02/2002.

- ☆ THOMAS, Jerry R. & Nelson, Jack K. **Método de Pesquisa em Atividade Física**. Trad. Ricardo Petersen – 3^a. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

- ☆ WERNECK, Cláudia. **SOCIEDADE INCLUSIVA: quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

7 – ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Consentimento Formal

Campinas, 02 de Setembro de 2003

SOLICITAÇÃO

Autorização para Coleta de Dados.

À Direção da Escola.....

Projeto: ***Inclusão no Ensino Regular: o Relacionamento entre Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e não Portadores de Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física.***

Responsáveis pelo projeto:

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo e

Aluna Graduanda Marina Brasiliano Salerno.

Eu, Marina Brasiliano Salerno, aluna regularmente matriculada no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, venho por meio desta pedir a colaboração para realizar a coleta de dados através de observações junto a esta instituição para a elaboração de meu trabalho de conclusão de curso na modalidade Licenciatura, sendo meu interesse voltado para a área de Educação Física Escolar e Inclusão.

Esclareço que as minhas observações não interferirão na rotina das aulas de Educação Física, pois não haverá intervenção direta junto à classe, posto que nosso objetivo será o de observar a interação entre os alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Certo de poder contar com a sua valiosa colaboração

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo César Montagner
Salerno
Coordenador de Graduação
Pesquisadora

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Marina Brasiliano

Orientador do Projeto

Anexo 2 – Ficha de Observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO N.....

Escola:

Aluno:

Idade.....Sexo.....Série.....

Necessidade Especial do Aluno Observado:

A) Tempo na escolae no grupo.....**B) Local de Observação:**

.....

Atividade: () Livre () Dirigida () Ambas
 () Coletiva () Individual () Ambas
 () Cooperativa () Competitiva () Ambas

Obs.....

Conteúdo da Cultura Corporal:

() Jogo () Esporte () Dança () Luta () Ginástica ()
 Outros

Obs.:

C) Tempo Observado :

.....

Obs.:.....

Tempo de Envolvimento na Atividade:

() até 5 min () de 5 a 10 min () de 10 a 20 min () de 30 a 60 min ()
 outros

Obs.

D) - PARTICIPAÇÃO

() Dentro do Grupo () Fora do Grupo () Não Participa

() Espontânea () Orientado

Obs.....
.....

E) – QUALIDADE DA PARTICIPAÇÃO

() Neutra () Parcial () Ativa

Obs.:.....
.....

F) – RELAÇÃO DO ALUNO OBSERVADO COM O GRUPO

() Proximidade Física
 () Verbalização () Não – Verbalização
 () Interação com Objetos () Interação Física

Obs.
.....

G) – RELAÇÃO DO GRUPO COM O ALUNO OBSERVADO

() Proximidade Física
 () Verbalização () Não – Verbalização
 () Interação com Objetos () Interação Física
 () Auxílio nas Atividades () Incentivo à Ação
 () Agem pelo aluno observado

Obs.

F) – RELAÇÃO DO ALUNO OBSERVADO COM O PROFESSOR.

() Proximidade Física () Afinidade

Obs.....

H) – RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO OBSERVADO.

() Proximidade Física () Afinidade
 () Incentivo à prática

I) - Ocorrências:

.....

Data...../...../.....