

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

FABIANE DISTEFANO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

**PONTA GROSSA
2014**

FABIANE DISTEFANO

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PLANO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

D614 Distefano, Fabiane
Educação Física e inclusão escolar: um
olhar sobre o Plano Municipal de Educação
e a matriz curricular de Educação Física
na perspectiva da inclusão/ Fabiane
Distefano. Ponta Grossa, 2014.
85f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de
Carvalho Cruz.

1.Educação Física Escolar. 2.Inclusão.
3.Plano Municipal de Educação. 4.Matriz
curricular da Educação Física. I.Cruz,
Gilmar de Carvalho. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Educação. III. T.

CDD: 372.86

TERMO DE APROVAÇÃO

FABIANE DISTEFANO

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG


Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa
UNICENTRO


Profª Dra. Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 28 de novembro de 2014.

Dedico este trabalho à minha amada filha Artemis, por ser a luz da minha vida e pelo seu amor incondicional. Sua serenidade e paciência nos momentos em que estive ausente foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

Ao meu esposo Gonçalo, exemplo de companheirismo e dedicação, que de forma carinhosa me deu força e coragem, e não mediu esforços para que eu chegasse até o fim dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui.

Especialmente ao meu orientador, Professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pela confiança, paciência e pelas palavras de carinho e incentivo nos momentos difíceis e angustiantes com os quais me deparei durante esta caminhada. Agradeço também por tudo que me ensinou, por suas ações e sua humanidade.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, Prof. Dr. José Francisco Chicon, por suas valiosas contribuições, e, em especial à Prof^a. Dr^a. Silvia Christina Madrid Finck, que para além de suas contribuições na construção deste trabalho, brindou-me com sua amizade.

Ao professor Névio de Campos pelas importantes conversas e trocas de ideias.

Às professoras Celia Finck Brandt e Ana Lucia Baccon pela admirável forma que transmitiram seus conhecimentos.

Estendo minha gratidão aos demais professores do PPGE da UEPG, que compartilharam a sua sabedoria.

Aos funcionários e à Coordenação do PPGE da UEPG pela atenção e atendimento prestados.

E finalmente aos meus colegas de turma, especialmente aos meus amigos Clóvis Marcelo Sedorko, Anselmo Rodrigues de Andrade Júnior e Adriana Antoniacomi por todo apoio e palavras de incentivo.

DISTEFANO, Fabiane. **Educação Física e Inclusão Escolar**: um olhar sobre o Plano Municipal de Educação e a Matriz Curricular de Educação Física na Perspectiva da Inclusão. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Ponta Grossa, 2014.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, do sistema público municipal do ensino da cidade de Ponta Grossa – PR, em relação à inclusão dos alunos com deficiência. A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Quais são os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência, do sistema público municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR? Para a fundamentação teórica da pesquisa utilizamos os seguintes estudos: Santos (1999) para debater a construção multicultural da igualdade e da diferença; Gomes, Almeida e Bracht (2010) para discutir a diferença e os desafios da Educação Física Escolar; Bauman (2010, 1999) para discutir sobre a modernidade; Rodrigues (2010), Mendes (2006), Costa (2010) e Mittler (2003) para tratar da educação inclusiva; Cruz (2008) e Chicon (2007), para discutir a Educação Física Inclusiva. A investigação foi pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e analisou o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa (PMEPG, 2008- 2018) e a Matriz Curricular de Educação Física do Município de Ponta Grossa – PR (MCEFPG, 2013). Os documentos analisados foram obtidos a partir da autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa. No que diz respeito ao Plano Municipal de Educação, constatou-se que o mesmo adota a perspectiva da inclusão total. Entretanto, é nítida a ausência de debate frente ao referencial teórico acumulado, bem como, o documento não se refere à forma como a inclusão se dará efetivamente dentro da escola. Na mesma direção, a Matriz Curricular da Educação Física também não apresenta um referencial teórico que embase a discussão sobre a inclusão, sendo que em muitos momentos, seus conteúdos e objetivos propostos são transcrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, necessitando de maior profundidade para subsidiar o trabalho pedagógico do professor para com o aluno com deficiência.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Inclusão. Plano Municipal de Educação. Matriz Curricular da Educação Física

DISTEFANO, Fabiane. Physical **Education and School Inclusion**: a look at the Municipal Plan for Education and the Course curriculum for Physical Education in the Perspective of Inclusion. 2014. 85 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Ponta Grossa State University - PR. Ponta Grossa, 2014.

ABSTRACT

This study aims to focus on the analysis of tenets of legal and guiding documents of Education / Physical Education, from the municipal public system of education of the city of Ponta Grossa - PR, regarding the inclusion of students with disabilities. The main question we sought to answer in this study was: What are the tenets of legal and guiding documents of Education/ Physical Education, on a view of the inclusion of students with disabilities, from the municipal public school system of the city of Ponta Grossa - PR? For the theoretical foundation of the research it was used the following studies: Santos (1999) to debate about the multicultural construction of equality and difference, Gomes Almeida & Bracht (2010) to discuss the differences and challenges of Physical Education at school, Bauman (2010, 1999) to discuss about modernity, Rodrigues (2010), Mendes (2006), Costa (2010) and Mittler (2003) to address inclusive education, Cruz (2008), and Chicon (2007), to discuss Inclusive Physical Education. The investigation was based upon contents analysis by Bardin (1977) and it analyzed the Municipal Education Plan of the city of Ponta Grossa (PMEPG, 2008- 2018) and the Course Curriculum for Physical Education of the City of Ponta Grossa - PR (MCEFPG, 2013) . The documents analyzed were obtained under the authorization of the Municipal Board of Education of the city of Ponta Grossa. In regard to the Municipal Education Plan, it was found that it adopts the perspective of total inclusion. However, it is clear the absence of a debate in face of the accumulated theoretical framework, as for, the document does not appertain to how the inclusion will effectively occur within the school. Heading to the same direction, the Course Curriculum for Physical Education likewise, does not present a theoretical framework capable of offering a base for the discussion about inclusion, as in many occasions, its proposed contents and objectives are transcripts of the Parameters of the National Curriculum, requiring a major depth to support the pedagogical work of the teacher with students with disabilities.

Keywords: Physical Education at school. Inclusion. Municipal Education Plan. Course curriculum for Physical Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características das propostas da Inclusão escolar e Inclusão total.....	31
Tabela 2	Síntese da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 - 2018).....	46-47
Tabela 3	Número de alunos em classe especial e incluídos em salas comuns em 2007.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Blocos de conteúdo apresentados na Matriz Curricular (MCEFPG, 2013).....	69
----------	--	----

Quadro 2	Eixos temáticos apresentados na estrutura curricular apresentada pela MCEFPG (2013).....	69
----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

DCE/EF - Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física

EAD - Ensino à Distância

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MCEFPG - Matriz Curricular da Educação Física de Ponta Grossa

MEC - Ministério da Educação

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PMEPG - Plano Municipal de Educação da Cidade de Ponta Grossa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projetos Políticos Pedagógicos

PR - Paraná

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

*“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e
promover a escola das diferenças”*

Maria Tereza Mantoan

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	17
EDUCAÇÃO FÍSICA, MODERNIDADE E INCLUSÃO.....	17
CAPÍTULO 2.....	43
A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MANIFESTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA PELA REVISÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
CAPÍTULO 3.....	57
METODOLOGIA.....	57
3.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DA PESQUISA - A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	57
3.2 OS DOCUMENTOS.....	61
3.2.1. Procedimentos para a coleta de dados.....	62
CAPÍTULO 4.....	63
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	63
4.2 A MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR E A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXO I.....	82

INTRODUÇÃO

O interesse acadêmico pelo tema deriva de minha experiência enquanto professora do Ensino Superior na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, no Curso de Licenciatura em Educação Física, em uma das disciplinas de minha responsabilidade, intitulada “Prática Educativa - Projeto Integrado III”, na qual estava previsto em sua ementa, o desenvolvimento de ações que discutissem as especificidades de alunos com deficiência, articulando suas ações à disciplina de Estágio Supervisionado.

No desenvolvimento desta disciplina, enquanto uma das estratégias de ensino, eram organizados debates acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Durante as falas dos acadêmicos, pude constatar suas angústias referentes às dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico conjuntamente para alunos com e sem deficiência nas aulas de Educação Física.

Os relatos dos acadêmicos evidenciaram que os mesmos não sabiam como proceder diante da realidade a ser enfrentada, mesmo que já tivessem cursado quase que integralmente a disciplina de Educação Física Adaptada, sendo esta responsável por tratar especificamente do tema.

Ainda durante os relatos, algo me deixou muito impressionada: o depoimento de uma acadêmica sobre as observações que fazia na escola antes de iniciar suas atividades docentes. De acordo com ela, um professor solicitava rotineiramente que algum funcionário levasse seu aluno com deficiência até a biblioteca, excluindo-o integralmente das aulas de Educação Física. Tal conduta privava o aluno totalmente de acompanhar as atividades desenvolvidas para o restante da turma, cerceando seu aprendizado até mesmo por meio da observação.

Diante disso, as angústias dos meus alunos se tornaram minhas, as quais contribuíram para despertar meu interesse em investigar as questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência¹, especificamente nas aulas de Educação

¹ Ressaltamos que como o tema deste trabalho trata da inclusão, serão observadas no decorrer do texto diferentes expressões que se referem ao termo “pessoas com deficiência”, e que ao longo dos tempos apresentou diferentes terminologias, dentre eles: aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido,

Física. Partindo deste contexto, este trabalho teve como objetivo de pesquisa analisar os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, do sistema público municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR, em relação à inclusão dos alunos com deficiência.

A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Quais são os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência, dos sistema público municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – PR?

Na pesquisa, discutimos a inclusão escolar a partir de documentos e textos produzidos para permear a Educação Inclusiva no sistema de ensino os quais devem nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico em contextos educacionais que se pretendem inclusivos.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo discutimos a modernidade, a inclusão e sua relação com a Educação Física, utilizando principalmente os seguintes estudos: Santos (1999) para debater a construção multicultural da igualdade e da diferença; Gomes, Almeida e Bracht (2010) para discutir a diferença e os desafios da Educação Física Escolar; Bauman (2010; 1999) para discutir sobre a modernidade; Rodrigues (2010), Mendes (2006), Costa (2010) e Mittler (2003) para tratar da educação inclusiva; Cruz (2008) e Chicon (2007) para discutir a Educação Física Inclusiva.

O segundo capítulo apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Plano Nacional de Educação (2000), o Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (2001), o Manifesto ao Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (2011).

entre outros. Tais termos deixaram de ser utilizados no meio acadêmico por serem considerados inapropriados. Serão mantidas no transcurso do texto algumas terminologias que não são mais utilizadas, quando estas estiverem inseridas em citações diretas ou indiretas, como por exemplo: pessoas portadoras de necessidades especiais, indivíduos portadores de necessidades especiais, alunos com necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiência, entre outros.

O terceiro capítulo, apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, que se classifica como qualitativa com características descritivas (CHIZZOTTI, 2006), e para a interpretação dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), (BARDIN, 1977). Neste capítulo são abordados os encaminhamentos metodológicos e os critérios de análise dos dados da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados, destacando o processo de Municipalização da Educação, o Plano Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa (2008 - 2018) e a Matriz Curricular da Educação Física do Município de Ponta Grossa – PR (2013).

Nas considerações finais, retomamos os principais aspectos do estudo que se estabeleceram ao longo do texto, apontando os limites e possibilidades para a discussão da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA, MODERNIDADE E INCLUSÃO

Neste capítulo abordaremos sobre a Educação Física, a modernidade e sua relação com a inclusão.

A Educação Física pode ser entendida a partir de três perspectivas: componente curricular presente na Educação Básica, profissão caracterizada por cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior, e área em que estudos científicos são desenvolvidos (SANCHES NETO; BETTI, 2008, p. 5).

Independentemente de qual seja o entendimento, estas perspectivas tem em comum o fato de os professores lecionarem um componente curricular fundamentado em pesquisas científicas e, que este conhecimento deve subsidiar sua intervenção na escola inclusiva.

De acordo com Carvalho (1998) e Oliveira e Poker (2002), o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. Sendo assim, Aguiar e Duarte (2005, p. 224) esclarecem que o ensino inclusivo “é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem socioeconômica, étnica ou cultural”.

Culturalmente, a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas (SILVA, 1993). Neste contexto, a formação vem privilegiando o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que tem por prioridade o desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo.

Com base nessa visão, a cultura desportiva e competitiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física pode criar resistências à inclusão de pessoas com deficiência, as quais são consideradas como menos capazes para apresentarem bons desempenhos em competições.

Muitas das proposições de atividades esportivas, e pedagógicas feitas em Educação Física, realizadas de acordo com os parâmetros da cultura competitiva, podem ser observadas nas escolas. A prática desportiva, quando desenvolvida sem

os princípios da inclusão é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diversidade e que pode gerar sentimentos de satisfação ou de frustração.

Essa cultura competitiva pode constituir uma fonte de exclusão e se transformar em uma barreira à educação inclusiva. Sobre o assunto, Rodrigues (2003, p. 71) afirma que:

[...] a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF², cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição.

Percebemos, portanto, que as habilidades motoras/físicas dos alunos ainda parecem ser determinantes no que se refere à prática da Educação Física, e o esporte, pautado no modelo competitivo, continua a receber maior destaque enquanto conteúdo na escola. Apesar desta perspectiva ainda ser muito presente no contexto escolar, o cenário da Educação Física e sua relação com a inclusão começa a se transformar.

Nas últimas décadas, a discussão a respeito da inclusão tem sido cada vez mais frequente e, tem despertado debates calorosos, tanto por parte daqueles que a defendem quanto por parte daqueles que a ela resistem.

Pensar o lugar da diferença e da “estranheza”, na sociedade moderna, é sem dúvida, uma necessidade. Nesta direção Bauman (1999, p. 68) destaca que:

A diferença é algo com que se pode viver na medida em que se acredita que o mundo diferente é, como o nosso, um ‘mundo com uma chave’, um mundo ordenado [...] habitado por amigos ou inimigos, sem híbridos para distorcer o quadro e confundir a ação e com regras e divisões que podemos ainda desconhecer mas que podemos aprender se necessário.

Mas há ainda o estranho, alguém, como destaca o autor, que se “[...] recusa a ficar confinado à terra longínqua, ou se afastar da nossa” (BAUMAN, 1999, p. 68), que desafia a segregação espacial ou temporal, que está fisicamente próximo, mas espiritualmente distante, cuja presença desafia os limites da ordenação. O estranho é, portanto, “a perdição da modernidade” (BAUMAN, 1999, p. 70).

² Educação Física.

Sendo assim, nos parece fundamental destacar uma das características da modernidade, nos referimos aqui à ordem. A esse respeito, de acordo com Bauman (1999, p. 12), uma passagem nos parece esclarecedora:

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribui e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas.

Enquanto uma função norteadora/classificadora, a linguagem como esclarece Bauman (1999), se situa entre um mundo ordenado (com bases sólidas), e um mundo contingente, no qual a capacidade de aprender seria inútil. O ato de classificar consiste como afirma Bauman (1999, p. 11) nos “atos de incluir e excluir”, um ato de violência e de certa dose de coerção. A partir desta afirmação, podemos traçar um paralelo com a Educação Física escolar, especialmente quando o professor privilegia os alunos mais habilidosos em detrimento daqueles que apresentam dificuldades motoras/físicas, ou seja, reforça mais ainda um modelo de eficiência e classificação (mais aptos e menos aptos).

É ela, a construção da ordem (classificação), que coloca os limites à incorporação e à admissão, “[...] ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro” (BAUMAN, 1999, p. 16).

A modernidade para Bauman (1999) toma para si este trabalho de estruturação e classificação, pois a “mente” moderna “nasceu” juntamente com a ideia de que o mundo operando como um sistema linguístico, pode ser criado a partir de um trabalho de separação e destruição do refugo, do anormal, do deficiente.

A sociologia de Bauman (1999) demonstra que o sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re) produzindo o seu contrário, isto é, mais ambivalência³. Sua tese é a de que o impulso para a ordem dotada de um propósito

³ Conforme Bauman (1999, p. 9) a ambivalência é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas.

retirou toda sua energia do horror à ambivalência (BAUMAN, 1999). A constante busca pela ordem acaba por gerar a necessidade de excluir os indesejáveis.

Com a modernidade, o controle social se tornara um problema a ser cuidado, deveria ser, portanto, gerenciado e acompanhado de modo eficiente, cabendo ao Estado esse papel.

A esse respeito, Bauman (2010, p.70) destaca que:

Prisões, casas de correção, asilos para pobres, hospitais, manicômios são subprodutos do mesmo poderoso ímpeto de tornar o obscuro transparente, de projetar condições para re-desdobrar o método de 'controle pela vigilância', uma vez que as condições do seu desdobramento tradicional se mostraram cada vez mais ineficazes.

Por tudo isso, a instituição educativa nunca viu com “bons olhos” a presença daqueles indesejáveis estranhos, inevitavelmente produzidos por todo projeto ordenador. Tentou, inclusive, ora retificá-los e consertá-los, ora torná-los mais eficientes e disciplinados.

No contexto da modernidade, Bauman (2010, p. 107) relata que o propósito da Educação:

[...] é ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando, fazer o que o interesse público, tal como definido pelos superiores, exige que seja feito, essas eram as habilidades de que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, projetada, inteira e completamente racionalizada. Não era o saber transmitido aos educandos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob a qual a transmissão do saber seria conduzida, eis a condição que mais importava. [...] O tipo de conduta correspondente ao interesse público seria decidido pela sociedade, e não por qualquer ação individual; a única habilidade necessária para os indivíduos satisfazerem os interesses da sociedade era a disciplina.

Entretanto, essa concepção de escola, amparada nos princípios da modernidade e sua incessante necessidade de criar e manter a ordem, paulatinamente perde força, em grande parte devido à crise da modernidade e sua crescente dificuldade de prever as novas necessidades de produção, do tipo de profissional necessário e a constante pressão de grupos sociais que representam as minorias.

Se a tarefa até então era criar ordem, a nova necessidade que se impõe para a escola encontra seus entraves ao tratar de questões em um mundo de pluralidade, de diferenças.

Nessas condições, como afirmam Gomes, Almeida e Bracht (2010, p. 7):

[...] a escola poderia se constituir em um tempo-espço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade. Isso significa que os diferentes, os estranhos e as minorias (sejam elas étnicas, religiosas, raciais, de gênero ou pessoas portadoras de necessidades especiais etc.), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambiguidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para justificar o aniquilamento das 'ervas daninhas'.

A escola é, portanto, o local onde se universalizam os valores utilizados para o que Bauman (2010) chama de integração social. Todavia, o ambiente educacional precisa discutir claramente os valores educacionais, uma tarefa permanente e que tem no professor um de seus personagens centrais.

A Educação Física não esteve distante do cenário da modernidade e de sua constante busca por criar ordem. A esse respeito, as correntes higienistas e eugenistas, são exemplos da busca por se construir um corpo nacional, que assim como as plantas, deve ser cultivado⁴.

A inclusão dos diferentes e das minorias nos espaços educativos não rompe necessariamente com a busca de padrões mais desejáveis, pode gerar novas formas de exclusão. A esse respeito Bauman (1999), demonstra que toda tentativa de inclusão acaba também produzindo seus contrários, ou seja, novos excluídos, novos diferentes.

Gomes, Almeida e Bracht (2010, p. 12) apresentam um exemplo que ilustra a situação apontada por Bauman (1999): "O caso dos obesos é exemplar dessa situação, pois a busca da ordem estética em nome da beleza transforma os obesos em ervas daninhas da sociedade contemporânea".

⁴A respeito desse assunto sugere-se a leitura dos estudos de Schneider (2003), Vago (2004) e Linhares (2006).

A busca deste tipo de ordem (estética) a que se referem os autores, não recai apenas sobre os obesos, mas também sobre todos aqueles que não se aproximam de modelos idealizados, como por exemplo, os que apresentam baixa habilidade motora. Neste sentido, o respeito e a discussão sobre a igualdade e diferença são tarefas fundamentais para a Educação Física na perspectiva do contexto da inclusão.

Ao discutir a construção multicultural da igualdade e da diferença, Santos (1999), explica que quando o paradigma da modernidade converge e se reduz ao desenvolvimento capitalista, as sociedades modernas passam a viver da contradição entre os princípios de emancipação (igualdade, integração social) e os princípios da regulação que passam a conduzir os processos de desigualdade e de exclusão, também produzidos pelo capitalismo.

Santos (1999, p. 2) afirma que:

[...] a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão [...].

Sendo um fenômeno cultural e social, o sistema de exclusão encontra sua essência na diferença, cabendo à regulação social regular a desigualdade e a exclusão. Vejamos como Santos (1999, p. 5) trata o assunto:

A regulação social da modernidade capitalista, se por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, nessa medida, apontam para a emancipação possível dentro do capitalismo.

O modelo de regulação social, nesta perspectiva, tem o Estado como instituição privilegiada para que princípios como direito e cidadania, possam ser implementados através de suas políticas.

Independente do modelo de Estado, seja ele nacional ou neoliberal, os mesmos não foram capazes de eliminar a exclusão. A nova relação que ora se estabelece, se baseia, como indica Santos (1999) na tríade: Estado, mercado,

comunidade. Cabe, portanto, distinguir por meio desta, as diferentes formas de exclusão, identificando aquelas que devem ser objeto de assimilação, segregação, expulsão ou extermínio. A tarefa do Estado é, então, validar socialmente o bom e o mau, o tolerável e o intolerável.

Nesse ambiente, a diferença ou a estranheza, aqui caracterizada não apenas como deficiências físicas, intelectuais ou de qualquer outra natureza, mas também no que se refere ao gênero, raça, inaptidão para a prática esportiva, entre outras, não encontravam espaço, situação esta, também localizada na esfera escolar.

O novo quadro que se impõe aos profissionais da Educação, e em especial aos professores de Educação Física, já não é aquele apenas pautado no rendimento, na eficácia, e na ordem. A nova tarefa como indicam Gomes, Almeida e Bracht (2010, p. 10), é de que os professores de Educação Física “sejam especialistas na arte de traduzir entre as diferenças que chegam até suas aulas”. Os referidos autores ainda prosseguem (2010, p. 11) dizendo:

O reconhecimento dessa nova função, embora traga consigo o receio da desorientação e da angústia geral na condução do processo pedagógico, possibilita o desenvolvimento de um trabalho na Educação Física em que a multiplicidade de valores seja contemplada. O desafio que se lança às perspectivas progressistas da área passa, então, pelo reconhecimento de todas as diferenças sem, com isso, prescindir da reflexão sobre os distintos modos de se colocar no mundo.

A partir dessa nova configuração, uma tarefa necessária é a que põe em discussão a necessidade da formação de professores nessa nova perspectiva. Rodrigues e Rodrigues (2011) enfatizam que existe um grande consenso sobre a necessidade de investir na formação de professores para que se possam desenvolver modelos inclusivos na Educação. Para os referidos autores (2011, p. 43):

[...] o objetivo da Educação Inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Rodrigues e Rodrigues (2011) sugerem quatro aspectos centrais a serem considerados para a formação de professores para a inclusão: conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida

profissional. Para ele, a autonomia que o professor possui, tem uma consequência muito importante: “se o professor puder optar, ele só irá adotar as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho” (RODRIGUES e RODRIGUES, 2011, p. 44).

Nesta mesma direção, para pensarmos num processo inclusivo, acreditamos ser fundamental um real investimento em formação, que considere as condições de trabalho, estrutura, efetiva participação na construção de propostas pedagógicas inclusivas, salários dignos, condições de atualização, e acompanhamento permanente. Nessas circunstâncias o bom professor é justamente aquele que traduz de forma mais apropriada as diferenças com as quais se depara, é aquele que busca encontrar espaço para colocar a própria diferença em discussão, e não apenas assume o discurso.

Sob esse aspecto, o professor de Educação Física como um intérprete da linguagem corporal, deve conhecer as especialidades de sua área, sobretudo aqueles que se referem aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano, promovendo a participação de todos os alunos, respeitando as suas limitações e estimulando a inclusão no universo educacional.

Entretanto, a discussão em torno da integração e da inclusão não se configura enquanto ponto pacífico e envolve diversos segmentos sociais. A esse respeito, Mantoan (2002, p. 14) se coloca da seguinte forma:

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência - os paramédicos e outros, que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também ‘mexe’ com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela. Afeta, e muito, os professores da educação especial temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino e envolvem grupos de pesquisa das Universidades.

No que diz respeito aos professores do ensino regular, Mittler *apud* Mantoan (2002), aponta que os professores consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram nessa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Se por um lado a discussão sobre a inclusão já parece ser bastante conturbada, o tema encontra ainda mais entraves quando se tem em cena a Educação Física, por envolver diretamente a questão do movimento humano. Sobre essa questão, Gimenez (2011, p. 6) comenta que:

Um dos aspectos que merece consideração é a própria natureza do fenômeno movimento, com o qual lida a educação física. Das mais variadas situações que norteiam o movimento humano surgem entraves específicos ao processo de inclusão que podem e devem ser analisados de forma mais cautelosa por parte dos profissionais da área. A busca pela superação das dificuldades individualmente ou em grupos, muitas vezes, típicas dos contextos dos jogos pré-desportivos, pode criar condições favoráveis à segregação. Para a conquista, frequentemente, privilegia-se a formação de pares e a composição de grupos com os considerados mais "aptos" ou "melhores", os quais, nem sempre incluem os indivíduos portadores de necessidades especiais.

A respeito dessa relação existente, entre inclusão e Educação Física Escolar, Cruz (2008, p. 64) cita o estudo de Palla e Mauerberg-de Castro (2004) no qual investigaram as atitudes de alunos e professores de Educação Física sobre o atendimento de pessoas com deficiência em ambientes segregados e inclusivos. A pesquisa em questão apontou a fragilidade no processo de formação deste profissional, sendo, portanto, necessário um maior número de horas tanto no ensino quanto no estágio de graduação no que diz respeito à Educação Física Adaptada e ao estabelecimento de parcerias entre o poder público e privado para a obtenção de verbas.

Independente das fragilidades e dificuldades encontradas por alunos e professores, a inclusão do aluno em ambiente escolar vem acontecendo em todo o mundo, e tem se efetivado a partir da década de 1950. Este processo é conceituado por Sassaki (1997, p. 3) 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 no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ainda sob essa perspectiva, Carvalho (1998, p. 170) afirma que no ambiente escolar, indistintamente, "[...] todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser

desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos", promovendo desta forma a educação inclusiva.

A Educação Inclusiva é entendida por Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 43) como uma reforma educacional, sendo que seu objetivo:

[...] não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Esta Educação Inclusiva deve basear-se em princípios de: aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, e a valorização de cada pessoa como ela é, respeitando-se a diversidade humana.

Sobre o assunto, Costa (2009, p. 98), destaca que:

Numa escola inclusiva não é possível aceitar atitudes preconceituosas, formas de discriminações, estereótipos. O processo de inclusão em sua essência e por excelência tem entre tantas metas rejeitar a exclusão, marginalização e segregação de todas as pessoas que estão inseridas no ensino regular. Para tanto, a escola que desenvolve a inclusão tem por princípio a execução de políticas públicas, culturais e práticas sociais que valorizam a convivência entre educadores(as) e educando(as) em todos os segmentos da unidade de ensino.

A partir dessa reflexão, reforçamos a ideia de que a escola inclusiva deve favorecer a convivência de todos, sem preconceito ou distinção.

Apesar da discussão a respeito da escola inclusiva não ser recente, a implementação de ações que garantam um ambiente inclusivo envolve o desenvolvimento e criação de uma nova proposta de trabalho pedagógico, que envolva gestores, professores, pais, alunos e comunidade escolar (ROPOLI, 2010).

Ao nos remetermos ao aspecto temporal, evidenciamos o que Mendes (2006, p. 387) destaca ao lembrar que:

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que desafiando os conceitos vigentes na época acreditaram nas possibilidades de indivíduos, até então considerados ineducáveis.

O trabalho desses precursores tinha um foco pedagógico, sendo que os

mesmos atuavam como tutores de seus pupilos. Cabe destacarmos que esta iniciativa era ousada, pois naquele dado momento histórico, a educação formal era um direito de poucos.

Nessa época, apesar de existirem algumas experiências inovadoras, a responsabilidade em receber esses alunos ficava a cargo dos asilos e manicômios. Neste sentido, como demonstra Mendes (2006), esta atitude tinha amparo na crença de que pessoas consideradas “diferentes” seriam mais bem cuidadas e protegidas em ambiente separado. Este quadro começa a se transformar nos séculos seguintes, passando a ser uma responsabilidade da escola regular receber esses alunos. Sobre o assunto, Mendes (2006, p. 387) destaca que:

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola em responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Paulatinamente, o acesso à educação para as pessoas com deficiência começa a ganhar espaço, marcadamente após as duas grandes guerras mundiais, sobretudo graças aos indivíduos mutilados. Cabe destacar, que mesmo com a ampliação do acesso à educação, a mesma acontecia em ambiente segregado, quase que como num sistema paralelo (MENDES, 2006).

Apenas na década de 1960, com a intensificação da discussão a respeito dos direitos humanos, é que a segregação de qualquer grupo minoritário passa a ser considerada intolerável.

Ao mesmo passo, a discussão a respeito dos argumentos racionais dos potenciais benefícios das práticas integradoras, passa a ganhar corpo tanto para alunos com deficiência quanto para os sem deficiência.

Mendes (2006, p. 388) apresenta os seguintes benefícios que justificam práticas integradoras para os alunos com deficiência:

[...] participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos.

Partindo dessa premissa, entendemos que se estas condições forem atendidas, os alunos com deficiência serão mais estimulados a observar e aprender

e, conseqüentemente, participarão mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Esta lógica de educação inclusiva, para os dias de hoje, parece bastante evidente, mas até a década de 1960, segundo Mendes (2006), apenas países desenvolvidos mantinham um sistema educacional paralelo para pessoas com deficiência, passando a ser conveniente adotar um programa de integração pela economia que isso representava aos cofres públicos. Tais fatos, somado à crítica que se estabelecia frente aos espaços segregados, por parte de pesquisadores, criaram as condições para o surgimento da normalização e integração escolar.

Vejamos como Mendes (2006, p. 389) explica o princípio da normalização:

O princípio da normalização teve sua origem em países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que este tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a ideia que toda pessoa com deficiência tinha o direito inalienável a experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Este princípio foi amplamente difundido na América do Norte e Europa, recebendo fortes críticas, por ser incompreendido enquanto um princípio filosófico de valor, e não uma teoria científica, que estabelecia que as pessoas deveriam ser tratadas, antes de tudo como seres humanos plenos.

Apesar de existir um ponto pacífico quanto aos princípios da normalização, sintetizados na presença na comunidade; na participação na comunidade; na promoção de habilidades; na promoção da imagem social e na autonomia, havia um desacordo quanto aos meios de operacionalizá-los.

Dentre os modelos possíveis de operacionalização, Mendes (2006) destaca o que Deno (1970) aponta, o qual propunha o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, da seguinte forma: classe comum, com ou sem apoio; classe comum associada a serviços suplementares; classe especial em tempo integral; escolas especiais; lares; ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

Este sistema de cascata propunha a possibilidade de mudança de níveis para o aluno com deficiência, buscando um grau maior de integração escolar com base nas suas potencialidades e no seu progresso.

Todavia, vale ressaltar que, colocar pessoas com deficiência em uma escola

regular, ou ainda em uma mesma sala de aula, não significa necessariamente que a integração está ocorrendo.

As principais críticas que se estabeleceram no que diz respeito à integração, basearam-se na constatação de dois fatos, como argumenta Mendes (2006, p. 391):

[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometiam os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment*⁵ das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A tese defendida por Mendes (2006) é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que por força da penetração da cultura desse país ganhou a mídia do mundo ao longo da década de 1990.

A referida autora destaca que o termo inclusão só apareceria na língua inglesa, ao longo da década de 1990, mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto nos países europeus o termo utilizado era integração.

O conjunto de reformas ocorridas nos Estados Unidos, como resultado de uma pesquisa elaborada pela “National Commission on Excellence in Education” (USA, 1983) que investigava a qualidade educacional na década de 1980⁶, tinha dois pontos básicos.

O primeiro, denominado movimento pela excelência na escola, identificava a escola como o “*lócus*”⁷ dos problemas educacionais, o qual estabeleceu mecanismos de controle e desempenho, baseados em pesquisas sobre os indicadores de qualidade (testes padronizados de desempenho e financiamento controlado pelo ranqueamento das escolas).

O segundo teve três direções: mudança na forma como as escolas eram

⁵Empowerment significa Empoderamento, ou seja, “o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição - por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor - para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (SASSAKI, 1997, p. 38).

⁶ “A national risk: the imperative national reform” (USA, 1983), “Uma nação em risco: o imperativo para a reforma educacional”.

⁷ Local.

organizadas, melhoria no status da profissão docente (aumento dos salários), e revisão do sistema de financiamento das escolas, com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos.

Para Mendes (2006, p. 392-393):

Paralelamente às reformas na educação geral, ocorreram, também na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial, que influenciaram diretamente o aparecimento da proposta de inclusão escolar: o Regular Education Initiative⁸ - (WILL, 1986) e o Full Inclusion⁹ - (GARTNER, LIPSKY, 1989; STAINBACK, STAINBACK, 1984).

Nessa perspectiva, a Iniciativa da Educação Regular apontava a necessidade de se estabelecer parcerias entre a educação regular e especial, ou seja, os alunos com deficiência deveriam ser inseridos em classes comuns das escolas regulares, sem que se descartasse a necessidade de manutenção dos serviços do ensino especial separados.

Na prática, o que de fato ocorreu foi que crianças com dificuldades de aprendizagem passaram a receber atendimento na classe comum. Nesta proposta, o público alvo era composto por indivíduos com limitações leves ou, no máximo, moderadas.

Já a proposta da Inclusão total, que tinha como público alvo indivíduos com limitações mais severas, se baseava na ética da participação e do desenvolvimento, sem a preocupação com ganhos acadêmicos. Tal proposta defendia o direito desses indivíduos, e requisitava a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, independentemente de quais fossem as suas limitações.

Ambas as propostas tinham em comum a luta pela fusão do ensino regular e especial, e que a escola deveria proporcionar a convivência entre indivíduos diferentes, sendo fundamental mudar a forma como o ensino era até então organizado. Embora tivessem semelhanças, as duas propostas seguiram caminhos distintos, pois divergiam quanto à melhor forma de educar as crianças.

Frente à discussão que se estabeleceu nos Estados Unidos na década de 1990, sobre as duas propostas, surge o termo educação inclusiva. A sua preocupação inicial recaía sobre a escola. Ela, a educação inclusiva, pressupunha a

⁸ Iniciativa da Educação Regular.

⁹ Inclusão Total.

colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixavam abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.

Nesta perspectiva, a retirada do aluno com deficiência da classe comum seria possível, caso os planos educacionais individualizados previssessem que seria improvável conseguir benefícios nas classes comuns.

Como destaca Mendes (2006), surge na literatura a partir desta década duas posições extremistas em relação à inclusão. De um lado a Inclusão total, que advogava a colocação de todos os alunos, independente do grau e tipo de incapacidade na classe comum em uma escola próxima de sua casa, e também, a eliminação total do atual modelo de prestação de serviços, baseados num contínuo apoio de ensino especial.

No outro extremo estão os adeptos da Inclusão escolar, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitam a necessidade de suporte, ou mesmo ambientes diferenciados (classes especiais parciais, escolas especiais etc.).

A partir da análise feita por Fuchs e Fuchs (1998 *apud* MENDES, 2006, p. 394), apresentamos abaixo a tabela 1, na qual podem ser observadas sinteticamente as características das propostas da Inclusão escolar e Inclusão total:

Posições em relação à inclusão	Objetivo da Escola	Os serviços	Capacidade de mudança
Inclusionistas	Auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola.	Manutenção dos serviços, permite colocação de classe comum e serviços hospitalares.	A capacidade de mudança de classe comum é finita; acredita que mesmo com uma reestruturação, a escola comum não é adequada a todas as crianças.
Inclusionistas totais	Oferecer oportunidade para fazer amizades; mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades; fortalecer as habilidades de sociabilização.	Colocação do aluno apenas em classe comum; pregam a necessidade de exclusão dos serviços.	Creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Tabela 1: Características das propostas da Inclusão escolar e Inclusão total.

Fonte: Adaptado de Fuchs e Fuchs (1998).

A década de 1990 foi marcada então, por acontecimentos que contribuíram para o reforço da ideologia da educação inclusiva. Em 1994, por exemplo, ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), ocasião na qual foi produzida a Declaração de Salamanca (1994), documento este reconhecido como o maior marco mundial na divulgação da filosofia da educação inclusiva. A partir daí, as teorias e práticas inclusivas ganharam terreno, inclusive no Brasil.

Nesta nova perspectiva que se estabeleceu, a inclusão apresenta as diferenças humanas como normais, mas ao mesmo tempo, reconhece que a escola estaria provocando ou acentuando essas diferenças, seja de ordem cultural, pessoal ou social, como uma característica comum. Portanto, seria fundamental uma reforma educacional, para que a promoção de uma Educação Inclusiva fosse possível.

A discussão no Brasil, conforme aponta Mendes (2006), seguiu os mesmos moldes da discussão internacional. As décadas de 1960 e 1970 merecem destaque especial. Nessa direção, Ferreira (2006, p. 87) se posiciona dizendo:

A partir dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a emenda constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º Graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistema de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais), e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial).

As dificuldades das pessoas com deficiência não se limitaram apenas ao acesso, mas também à condição de permanência e, sobretudo, ao fato das mesmas não receberem uma educação adequada.

Chicon (2007), ao discutir sobre os possíveis motivos para que os deficientes fossem considerados doentes, procura apresentar as raízes ligadas às práticas corporais, principalmente o pensamento médico-higienista e os métodos ginásticos, que primavam pela homogeneização, formas estereotipadas, os quais priorizavam movimentos padronizados, mecanizados. Sendo assim, como o referido autor destaca “[...] não havia espaço para acolher a diferença” (CHICON, 2007, p. 2).

Profundamente moralista, o pensamento médico-higienista, torna-se o grande balizador das propostas pedagógicas e legais a ponto de influenciar o modo como se enxergava as pessoas com necessidades especiais, fazendo com que elas:

[...] fossem concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade, devendo, nesse meio tempo, receber atendimento em instituições segregadoras, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), instituições educacionais para surdos- mudos e cegos, dentre outras, caracterizando o modelo médico da deficiência (CHICON, 2007, p. 2-3).

Este tipo de pensamento, foi fortemente influenciado pela *eugenia*, influenciando a construção e estruturação da Educação Física no Brasil. Sobre o conceito de *eugenia*, Azevedo (1994, p. 143-144, *apud* CHICON, 2007, p. 3) afirma que ela é:

[...] a ciência ou disciplina que tem por objetivo 'o estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras', ou por outras palavras, o estudo das medidas sociais, econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.

Nesta mesma direção, as ideias eugenistas, com bases biológicas e acríticas, sem dúvida alguma não colaboraram com o processo de inclusão, não apenas daquelas pessoas com deficiência, mas também de qualquer outra que não atendesse as exigências sociais, econômicas, educacionais e, no caso da Educação Física escolar, especialmente as físicas.

No âmbito escolar, no entendimento de Chicon (2007), a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, parece estar relacionada predominantemente com aspectos atitudinais e procedimentais. Chicon (2007, p. 8) esclarece que:

O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos.

Ainda de acordo com os argumentos defendidos por Chicon (2007, p. 8), uma proposta para a Educação Física “[...] deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia,

sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural”.

Chicon (2007, p. 8) nos chama atenção ainda para a ideia de inclusão, pois para ele, incluir na Educação Física:

[...] não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

A inclusão, como afirma Mittler (2003, p. 16):

[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atuais e correntemente excluídas da escola por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’.

O referido autor é enfático ao sustentar que a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação da escola como um todo e, seu objetivo é: “[...] assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25).

Nesta direção, estaria incluído o currículo, a avaliação, os registros, bem como todas as decisões que se relacionam aos processos pedagógicos e de aprendizagem, entre estas, as oportunidades de esporte, lazer e recreação, e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula.

De acordo com Costa (2010), nos cursos de graduação há uma insuficiência nas habilitações para a contribuição na formação dos docentes. Ao saírem da graduação esses docentes se deparam com o processo de inclusão para o qual não foram preparados.

Na escola contemporânea percebemos algumas peculiaridades, bem como, traços de segregação, exclusão, marginalização social, entre outros, e, para isto, o professor necessita de formação compatível com a demanda dos alunos.

Costa (2010) demonstrou que os estudantes com deficiência não são incluídos nas atividades físicas, e indicou o despreparo dos professores para envolver os alunos na aula, concluindo que além da formação defasada, a estrutura arquitetônica da escola não é adequada para receber os alunos.

Sobre o assunto, Vitalino (2007, p. 400) aponta que:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Ao examinarmos essas análises, notamos que [...] os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados.

Entre as dificuldades para se tratar do tema, Costa (2010) indica a insegurança dos professores oriunda da má formação, dos sistemas educativos inadequados, da falta de metodologia adequada, e do pouco conhecimento dos docentes para o trabalho com alunos com deficiência, sendo estes os principais entraves para avanços na resolução dos problemas.

A Educação Inclusiva é entendida por Rodrigues (2010) como o processo de adequação das escolas à realidade da diversidade humana. A inclusão se baseia em princípios como: aceitação das diferenças individuais como atributo, e não como obstáculo; valorização de cada pessoa como ela é, e a convivência dentro da diversidade humana.

Pensando a escola atualmente, entendemos que a mesma deve possibilitar a valorização das diferenças, das singularidades, da diversidade, da pluralidade, para que desse modo cumpra seu papel social.

Outro aspecto a ser considerado para a construção de um ambiente inclusivo diz respeito ao espaço, como indica Costa (2010, p. 890):

[...] a promoção de uma escola inclusiva, em especial ao nos referirmos à cultura, ao esporte e ao lazer, se faz com estrutura educacional adequada, sem barreiras atitudinais, sociais, arquitetônicas que possam impedir o acesso dos (as) deficientes ao espaço escolar.

Como é possível observar na citação do autor, uma estrutura educacional física adequada parece ser fundamental para inclusão, pois sem ela, o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência ficam comprometidas.

Mas independentemente da escola possuir ou não, estrutura adequada para atender os alunos com deficiência, a legislação exige que os mesmos sejam acolhidos no ensino regular e que recebam toda assistência necessária.

De acordo com Loss (2011), a lei que estabelece a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular foi ratificada por Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/ 1996 (BRASIL, 1996). Assim Loss (2011, p. 1) aponta que:

A LDB estabelece em seu conteúdo, no Capítulo V, artigos 58, 59 e 60 que a Educação Especial é entendida como modalidade de educação escolar, portanto, oferecida na rede regular de ensino, salvo, quando este necessitar de serviços específicos e/ou especializados e não houver condições para sua inclusão. O processo de inclusão nas escolas está assegurado desde 1988 pela Constituição da República Federativa do Brasil sancionada, neste período, e seguida da LDB nº 9394/96. Porém, instituindo novos aspectos no agir e no pensar dos segmentos envolvidos com a formação acadêmica, moral e ética do ser humano. Observamos nos respectivos artigos desta lei, que ambos fazem referência à educação como um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiências, considerando, também, o componente curricular de Educação Física como grande ferramenta, desde a educação infantil, na construção da aprendizagem dos educandos.

De acordo com a lei supracitada, o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, faz parte de um conjunto de medidas tomadas por estabelecimentos de ensino, a fim de que a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) seja atendida. O pressuposto básico da referida lei é o de que indivíduos com deficiência seriam beneficiados pelo compartilhamento do processo pedagógico em contexto inclusivo.

Entre os desafios que se apresentam, um dos mais imediatos é o que se estabelece acerca da falta de clareza sobre os conceitos de inclusão e integração. A esse respeito Gimenez (2006) destaca que o ideário de inclusão estaria colocado em um plano mais ideológico, pressupondo assegurar a participação do indivíduo ao convívio em grupo, enquanto a integração indicaria uma perspectiva operacional, estando relacionada muito mais a uma aproximação física.

Outra possibilidade de entendimento é a defendida por Carvalho (1991, p. 9-13), na qual apresenta uma distinção entre quatro diferentes tipos de integração entre pessoas com e sem deficiência, são elas:

- a. Integração física: redução da distância física entre pessoas com e sem deficiência.
- b. Integração social: aproximação psicológica e social com contatos espontâneos e regulares, estabelecendo-se laços afetivos.
- c. Integração funcional: utilização dos mesmos meios e recursos disponíveis por pessoas com e sem deficiência.
- d. Integração Societal: igualdade de possibilidades legais e administrativas no acesso aos recursos sociais, de influir em sua própria situação pessoal, de realizar trabalho produtivo, de fazer parte da comunidade.

Como é possível identificar, os conceitos de integração e inclusão não são sinônimos, apesar de frequentemente serem tratados como tal. A integração, como afirma Mittler (2003) evidencia que deve haver uma preparação do aluno para que este seja colocado na escola regular, nesse caso, “[...] o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos” (MITLER, 2003, p. 34).

Já a inclusão, prossegue o autor (MITTLER, 2013, p. 34), implica “[...] uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”.

Apesar de terem ocorridos avanços em termos de legislação e propostas educacionais, Gimenez (2006, p. 4) estabelece uma forte crítica ao afirmar que: “À exceção das propostas de qualificação profissional e a implementação de programas de prevenção, as demais são de caráter quase que exclusivamente assistencialista”.

Prosseguindo com seus argumentos, Gimenez (2006, p. 4-5) estabelece dois níveis para a intervenção no contexto inclusivo, o macro e o micro. Nesta direção, no nível macro estariam presentes alguns aspectos, sendo apontados os seguintes:

[...] Desinformação por parte da comunidade em geral [...] Será que o professor não vai atrasar toda a turma e prejudicar o meu filho, para acomodar a aula aquela criança deficiente?; ou até mesmo, 'Não há perigo desse problema contagiar a minha filha?' [...] Insuficiência de informações atualizadas relacionadas à pessoa portadora de deficiência [...] percebe-se uma falta de compreensão mais efetiva das características e possibilidades de cada indivíduo. Em outras palavras, ao invés de se propor 'como ensinar', talvez seja necessário compreender mais efetivamente 'como esses indivíduos aprendem' [...] Atitudes de muitos portadores de deficiência que querem conviver apenas com seus pares [...] Reações de negação à deficiência, ou mesmo de superproteção por parte das famílias

dos indivíduos portadores de deficiência [...] Características de muitas organizações de atendimento às pessoas portadoras de deficiência que apelam para o assistencialismo protecionista [...] Falta de uma análise crítica em relação à ideia de integração e ambiguidades nos textos e documentos legais em relação tema [...] Carência de recursos financeiros, humanos e materiais destinados ao atendimento nas áreas da saúde, educação, esporte e preparação para o trabalho.

No que se refere aos problemas no nível micro, na Educação Física especialmente, Gimenez (2006, p. 6) destaca que: “A busca pela superação das dificuldades individualmente ou em grupos, muitas vezes, típicas dos contextos dos jogos pré-desportivos, pode criar condições favoráveis à segregação”.

São exemplos desta conduta, a formação de grupos em que se privilegiam os mais aptos, mais habilidosos em detrimento daqueles que apresentam dificuldades, o que nem sempre incluem os alunos com deficiência. Também cabe destacar que esta conduta segregadora não afeta apenas os alunos com deficiência, mas também todos aqueles que não apresentam habilidades desenvolvidas, ou o peso considerado ideal.

Ainda no nível micro, Gimenez (2006, p. 6-7) destaca quatro aspectos fundamentais no que se refere à formação de professores de Educação Física, os quais podem contribuir significativamente para essa dificuldade:

[...] à falta de disciplinas ou mesmo ênfase na formação profissional para essas discussões [...] a tendência das disciplinas que abordam temas associados à intervenção junto a indivíduos portadores de deficiência atribuírem muita ênfase à etiologia do problema, negligenciando, grande parte das vezes, um aprofundamento na caracterização e nas implicações de cada problema para o processo de inclusão dos indivíduos [...] à própria característica da área [...] falta de identidade ainda prevalecente na área da Educação Física.

Diante do que Gimenez (2006) denomina de “falta de clareza” quanto ao papel dos profissionais de Educação Física, os mesmos acabam não compondo equipes multidisciplinares, se omitindo de discussões a respeito do tema, ou ainda, sendo desconsiderados por parte de outros profissionais. Ainda de acordo com o referido autor, contribui ainda para o fracasso de propostas inclusivas, o não envolvimento das famílias, uma questão de ordem central para que seja possível criar um ambiente favorável a esse processo.

Outro ponto a merecer destaque, diz respeito à preparação que é feita com a criança com deficiência para que esta seja inserida em um grupo nas aulas de Educação Física. Em outras disciplinas, é comum observarmos crianças realizando atividades, fato que contribui para a transposição do que foi aprendido, uma tradição que não se observa na Educação Física, fazendo-se necessário estabelecer uma reflexão permanente, sobretudo sobre metas propostas e métodos avaliativos.

Segundo Loss (2011), a Educação Física possui um papel importante no que diz respeito à forma como o sujeito irá adquirir por meio das propostas pedagógicas sua identidade enquanto ser humano, integrante de um contexto social.

Tal identidade é constituída, ao passo que o sujeito se torna ativo na prática, pensando assim a interação com os colegas e o desenvolvimento da consciência corporal global. Entendemos, assim, que o professor de Educação Física necessita conhecer as dificuldades e particularidades dos alunos com deficiência, para que dessa forma possa pensar em estratégias para intervir de modo assertivo, considerando também as metodologias mais adequadas.

Na tentativa de incluir os alunos com deficiência surge a Educação Física Adaptada (1950), a qual se difere da Educação Física direcionada aos demais grupos de praticantes. Na Educação Física Adaptada a visão do profissional está na especificidade e encorajamento para a promoção da atividade física para grupos que demandam ou não inclusão (LOSS, 2011).

Desta forma, é a partir do surgimento da Educação Física Adaptada que houve uma preocupação com a formação do profissional de Educação Física para o trabalho com alunos com deficiência. No Brasil, especificamente, essa preocupação surgiu próxima do ano de 1980, fundamentada por alguns estudos decorrentes do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, de 1981. Diante disso é que houve a estruturação da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos superiores (LOSS, 2011).

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva tem como princípio, a adoção de um ambiente livre de qualquer tipo de preconceito, onde os alunos possam expressar suas ideias, participar ativamente das tarefas de aprendizagem, e se desenvolver como cidadão, respeitando os seus limites independente de sua natureza. Nessa direção, é fundamental a compreensão da inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino com direito ao acesso a uma aprendizagem de qualidade,

e por essa razão são necessárias as adequações das propostas curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Para Rosa (2005, p. 91):

As adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de forma mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são, ainda, insuficientes para atender os alunos das escolas regulares, especialmente os alunos com necessidades educativas especiais. As adaptações curriculares se caracterizam pela procura de uma maior flexibilidade e dinamismo do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino e de cada educador.

Assim, as mudanças e adaptações nas propostas de ensino das instituições, com as adequações em seus PPP se fazem necessárias, reafirmando o atendimento inclusivo para alunos com deficiência que apresentam dificuldades educativas no processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças, por sua vez, devem sempre estar abertas a atender os eventuais acontecimentos que possam surgir no decorrer do ambiente escolar, sendo capaz de superar os imprevistos.

A flexibilidade dos planos e projetos educacionais oportuniza o crescimento constante e a participação ativa das instituições em toda a comunidade escolar, que visam um ensino inclusivo de qualidade.

A esse respeito Duckur, (2004, p. 46) afirma que:

O processo educacional deve ser composto por ações concretas nas quais o aluno que faz é o mesmo que compreende, e a escola estabelece assim uma inter-relação entre suas atividades práticas e atividades simbólicas, que são necessárias em uma formação para a autonomia.

Dessa forma, o ambiente escolar, com suas práticas pedagógicas, deve proporcionar ao aluno a oportunidade de ir em busca do seu saber, refletindo e analisando sobre seu espaço social, procurando agir criticamente dentro da realidade que está inserido, e das práticas educativas sistematizadas, para que consiga estabelecer elos onde seja capaz de compreender essas relações, agindo e atuando ativamente nos fatos e construindo sua história de vida.

Sobre a implantação da Educação Inclusiva, Mazzotta (1993, p. 15) aponta que:

A implantação da educação inclusiva no ensino regular depende não de boa vontade da sociedade civil, mas também da política governos. E na esfera política, tem-se visto, por várias vezes que projetos são interrompidos, sem uma reflexão crítica sobre os mesmos, em decorrência das mudanças dos governos. Não se pode esquecer que para melhorar o nível de ensino é esforço que, às vezes, demora décadas, requer treinamento contínuo de

professores e o envolvimento das famílias e da comunidade, além da implementação das mudanças curriculares que devem ser feitas de forma processual, responsável e devem sempre ser muito bem fundamentadas.

Diante do que aponta Mazzotta (1993), devem ser efetivadas adequações em todo o sistema educacional, para que os alunos com deficiência possam ser inseridos num ambiente com qualidade. As propostas de inovação devem ser estruturadas, flexíveis e ter boa fundamentação, onde todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam estar convencidos da necessidade da inclusão, e principalmente compreender esse processo como direito dos alunos com deficiência.

Trata-se, porém, de um processo de longo prazo, que depende muito de políticas públicas vinculadas à toda a comunidade escolar, em prol da Educação Inclusiva de qualidade.

A Educação Inclusiva, como afirma Mittler (2003, p. 35), “[...] é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem, ou outro professor na sala de aula”. Este pensamento demonstra, ao contrário do que se poderia supor, que a Educação Inclusiva não descarta a possibilidade de atendimento diferenciado em casos especiais. Podemos citar como exemplo, um aluno surdo, que por conta de sua deficiência, não consegue acompanhar/assimilar os conteúdos sem a ajuda de um intérprete.

Participar do processo de inclusão, como relatam Gorgatti e Costa (2008, p. 18): “[...] “é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações”.

O respeito às diferenças individuais, quando compreendido de forma ampla, e aplicado diariamente ao cotidiano educacional, pode contribuir para que uma consciência inclusiva se torne uma rotina.

Segundo Motta, (1999, p. 34):

O movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos, visando promover uma educação de qualidade, com menos desigualdade, em busca da construção de uma sociedade democrática.

Não se trata da simples colocação do aluno deficiente em sala de aula

regular de ensino, a Educação Inclusiva pressupõe uma escola onde pessoas com ou sem deficiência sejam tratadas com respeito, convivam com harmonia, aprendam a lidar com as diferenças e valorizem a heterogeneidade dos alunos, procurando assim desenvolver suas diferentes potencialidades, por meio de práticas de ensino flexíveis e diferenciadas, e que busquem o melhor de cada um.

O pensamento de Mittler (2003, p. 237) é bastante oportuno: “Nenhuma escola é uma ilha e nenhuma escola pode ter sucesso sem desenvolver redes de parceria com sua comunidade local, com pais de alunos passados, presentes e futuros, com outras escolas e outras agências”.

Posto isto, avançar na discussão sobre o processo de inclusão, nos parece uma tarefa fundamental, uma vez que o acesso e a permanência na escola é um direito de todos assegurado por Lei.

CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MANIFESTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA PELA REVISÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O ambiente educacional é sem dúvida, um local em que as questões sociais emergem, seja de ordem de gênero, de classe, de violência, entre outros, e estes são debatidos nas diversas áreas da Educação, entre elas a Educação Física, com seu extenso campo de ações.

Dentre os problemas encontrados para discutir a Educação Física escolar, estão suas raízes biológicas (ênfase em disciplinas que não se pautam em discussões pedagógicas) e sua relação direta com a questão da eficiência técnica/rendimento esportivo do aluno, que apesar de parecer superada, dado o significativo avanço na produção acadêmica, mas podemos dizer que muitas questões ainda carecem de reflexão profunda.

Nesta direção, ganha destaque a política de inclusão, que prevê o atendimento de alunos com deficiência em ambiente escolar regular. Particularmente, este fenômeno nos chama mais a atenção quando faz referência à Educação Física escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (BRASIL, 2008) esclarece, logo em sua introdução, que o movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Nesta perspectiva, esta política, constitui-se enquanto promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos. A Educação Inclusiva apresenta neste documento, um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A modalidade de ensino que deve realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis, etapas e modalidades é chamada de Educação Especial, sendo a mesma definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

A discussão apresentada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) demonstra que, historicamente a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, legitimadas pelas políticas e práticas educacionais.

Apesar do contínuo processo de democratização com a universalização do acesso ao ensino, o paradoxo inclusão/exclusão se coloca enquanto um permanente desafio.

Conforme discute a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Especial se organizou como AEE substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Este tipo de atendimento fundamentou-se no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico-terapêuticos, que tinham como referência testes psicométricos¹⁰ que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os alunos com deficiência.

As origens do atendimento às pessoas com deficiência no país teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos localizados no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008)

No início do século XX, destaca-se a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU - Organização das Nações Unidas, em 2006, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Em seu (Art. I p. 3), esclarece que:

¹⁰ Psicometria é o conjunto de métodos e técnicas destinados a medir fenômenos psíquicos. Fonte: Dicionário de Psicologia. Disponível em: <<http://psicologiacademica.blogspot.com/2010/05/dicionario-de-psicologia-nop.html>> Acesso em: 05/10/2013.

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

No mesmo Artigo define-se pessoa com deficiência como: “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial [...]” (Art. I, p. 3). Esta Convenção ainda estabelece em seu Artigo 24 (2.b, p. 14) que: “As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições [...]”.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, define em seu Artigo I a: “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades [...]”. O mesmo Decreto ainda dispõe em seu Art. 2º. § 2º o seguinte:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 9), determina que; “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência [...]”. Nesta mesma direção, considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

O documento ainda esclarece que, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são:

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 9).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) recebe atenção aqui, graças, sobretudo, à perspectiva inclusiva, às mudanças conceituais e estruturais que o documento apresenta, definindo os sujeitos como deficientes aqueles que também apresentam altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento.

Esta política (BRASIL, 2008), propõe o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹¹ nas escolas regulares, sem que haja qualquer distinção. Neste sentido, qualquer demanda deveria obter não apenas a matrícula em classes regulares, mas também, condições de aprendizagem.

Vejamos a tabela 2, que apresenta uma síntese da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Fundamentos	Na Constituição de 1988; - No Estatuto da Criança e do Adolescente; - No documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular; - Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; - No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; - No Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.
Objetivos	O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.
Terminologias	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Concepção de Educação Especial	INCLUSÃO. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos

¹¹ As pessoas com superdotação e altas habilidades não são consideradas deficientes, mas sim, pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Pertencem ao grupo público-alvo da educação especial, por requerem atenção especial.

	e serviços para utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, promover condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem de todos os alunos.
--	--

Fonte: Adaptado de Joslin (2012, p. 84).

A PNEPEI (BRASIL, 2008) assume, portanto, o princípio da inclusão incondicional, prevendo espaços de atendimento especializado na própria escola, sem que estes se tornem substitutivos ao ensino regular em classe comum.

Paralelamente a isso, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2000), é considerado um grande avanço na última década, pois a escola inclusiva, é para o PNE (BRASIL, 2000) construído na formação de recursos humanos.

O referido documento destaca que:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p. 87).

O PNE (BRASIL, 2000, p. 35) também apresenta destaque no que se refere à formação docente apontando a:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Apesar de terem ocorrido avanços significativos no âmbito da legislação e financiamento, em 2011, foi publicado um abaixo-assinado, na forma de Petição Pública “O Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva”.

Tal documento foi motivado, principalmente, pela crença de que a discussão a respeito do tema tem sido cada vez menos conduzida de forma coletiva e democrática. O posicionamento expresso é nitidamente a favor dos princípios e da política de Educação Inclusiva adotada pelo governo.

Dentre os pontos centrais apresentados neste documento, cabe destacar a tentativa de:

[...] impingir aos sistemas uma diretriz não consensual, fundamentada no princípio da inclusão total, o que tem prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, entre outros motivos, por que: transformou o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (MANIFESTO, 2011, p. 1).

Tal iniciativa teria fragilizado a articulação do poder público e a sociedade civil, deslocando o debate que deveria se articular a partir da melhora da qualidade da educação brasileira de forma indistinta.

Outra fragilidade dos documentos do Ministério da Educação – MEC, relaciona-se diretamente ao fato destes serem “omissos quanto à exigência do planejamento educacional individualizado” (MANIFESTO, 2011, p. 2). A crítica apresentada sustenta que esta omissão exime sistemas, escolas e educadores da responsabilidade pela educação dessas crianças e jovens.

Dado preocupante é, ainda, o que destaca que apenas 13% da população de deficientes que chega ao Ensino Fundamental teve acesso à Educação Infantil, fazendo com que estas crianças ingressem na escola com seis (6) anos, o que diminui as oportunidades de aprendizagem (MANIFESTO, 2011, p. 2).

O Manifesto contesta a opção política da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC em priorizar a sala de recurso multifuncional, o que no entendimento do documento representa: “[...] uma simplificação dos serviços de apoio que na literatura da área de inclusão escolar [...]” (MANIFESTO, 2011, p. 2).

O estímulo dado ao fechamento de instituições especializadas, que atendem estudantes com maiores prejuízos, corrobora para o aumento do risco destes serem excluídos do sistema educacional. Os números apresentados são:

Entre 2007 a 2010 houve, por exemplo, uma diminuição equivalente a cerca de 30 mil matrículas nas provisões consideradas 'especiais' (escolas e classes especiais) de estudantes da educação infantil; ao passo que o aumento nas provisões consideradas 'inclusivas' para este nível de ensino registrou apenas um acréscimo de nove mil matrículas (MANIFESTO, 2001, p. 2).

Como é possível constatar, houve um considerável desaparecimento de matrículas no sistema especializado sem que houvesse o aumento de matrículas nas escolas comuns, ou o suporte de AEE.

Soma-se a isso um baixo rendimento escolar nas redes públicas, a falta de avanço destes alunos para o Ensino Médio, a não participação de alunos com deficiência nas avaliações oficiais padronizadas, e ainda, a insuficiência de programas e projetos de formação de professores de Educação Especial para atender as demandas.

Os dados apontados pelo Manifesto (2011, p. 3) são:

Em 2006, o censo escolar apontou que havia 54.625 professores especializados no sistema educacional brasileiro e a falta de uma solução definitiva para a questão da formação coloca em xeque a política de inclusão escolar pela ausência de perspectiva sobre onde e como os futuros professores especializados serão formados.

Estes números demonstram a fragilidade não apenas no que se refere à falta de professores especializados, mas também à vulnerabilidade da política de inclusão escolar.

Os apontamentos feitos pelo Manifesto provocaram a construção e, posterior divulgação, de outro documento, o "Manifesto ao Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva", por essa ocasião, são apresentados os motivos pelos quais as pessoas que elaboraram tal documento não assinaram o Manifesto.

A primeira discordância manifestada diz respeito à terminologia empregada logo no início da política. Para os autores deste documento o termo "necessidades

educacionais especiais” não deveria mais estar sendo utilizada (MANIFESTO AO MANIFESTO, 2011, p. 1).

A crítica apresentada encontra respaldo teórico em Sassaki (2009, p. 4), pois o termo que deveria ser empregado é pessoa com deficiência. Vejamos uma passagem do referido autor que esclarece o assunto:

Esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06 e a ser ratificado posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros. No Brasil, este tratado foi ratificado, com equivalência de emenda constitucional, através do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional.

Fica evidente também, que a construção de políticas, como esclarece o texto, nunca foi consensual, pois são construídas sob as tensões e pressões de grupos sociais:

[...] a construção da política educacional para essa parcela da população, a partir de então, tem sido um empreendimento cada vez menos conduzido de forma coletiva e democrática, produzindo resultados que muito têm preocupado a comunidade acadêmica no país (MANIFESTO AO MANIFESTO, 2011, p. 1).

Esta petição pública destaca a relatividade da afirmação, pois, a participação na construção do documento ocorreu, ainda que não tenha sido a contento.

No que se refere ao princípio da Inclusão total, e a dificuldade de articulação entre poder público e sociedade civil, que teria prejudicado o processo de Inclusão escolar, o Manifesto ao Manifesto (2011, p. 2) apresenta os seguintes argumentos:

[...] é discutível que as Políticas atuais não sejam fruto de construções coletivas [...] a frase ‘tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política não consensual’ sugere que políticas sejam consensuais, o que, assim nos parece, é um equívoco [...] ‘o que tem prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira’, nos parece uma generalização discutível. O fato de em alguns lugares o que seja proposto possa não dar certo, não significa que tal aconteça, necessariamente de modo geral. Assim como temos experiências de insucesso, temos também as de sucesso. [...] cada realidade tem um contexto específico e isso relativiza o que se pode esperar dos resultados [...] No que tange à afirmação de que as Diretrizes ‘não consensuais’ do MEC transformam ‘o debate em Embate’ [...] vale lembrar que o ‘movimento’ sempre foi dividido (portanto, o ‘embate’ é antigo e não necessariamente originado somente pelo poder público, tampouco pelo poder público atual.

Considerando que o Censo Escolar de 2010 estimou haver entre cinco (5) a dez (10) milhões de crianças e jovens com deficiência em idade escolar. Houve, de

acordo com o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP/MEC) apenas setecentas (700) mil matrículas nos diferentes níveis de ensino na Educação Especial. Portanto, a significativa maioria desses alunos ou encontra-se fora de qualquer tipo de escola, ou então não tem sido identificada pelos sistemas educacionais.

A esse respeito, o Manifesto ao Manifesto (2011, p. 3) posiciona-se da seguinte forma: “[...] convém esclarecer que este quadro também é antigo, muito anterior às Políticas de Inclusão, o que mostra que não são resultantes delas [...]”. Todavia, mesmo acreditando não ser ela a única responsável pelo quadro que se apresenta, esta ação governamental deveria por princípio criar condições de enfrentamento desta realidade.

No que se refere à acusação de omissão do MEC quanto à exigência do planejamento educacional individualizado, o documento sustenta que: “[...] temos sérias dúvidas quanto a ser este o papel do MEC, e sim, muito mais, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e mesmo das escolas, que comprometidas com a causa, deveriam criar estes instrumentos” (MANIFESTO AO MANIFESTO, 2001, p. 3).

No tocante à formação de professores e a escassez de oportunidades no país, o documento destaca que os cursos de formação são de curta duração e na forma de Educação à Distância (EaD) e, ainda, que a quantidade de cursos são “insuficientes para atender às necessidades da área” [...]” (MANIFESTO AO MANIFESTO, 2011, p. 5).

Tal posicionamento coloca o processo de formação no centro da discussão, pois a maneira como a formação acontece é determinante para que tenhamos uma educação de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), especialmente referindo-se à Educação Especial, estabelece na Seção II, Art. 29 o seguinte:

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II - a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu Art. 24 § 1.º define a Educação Especial como: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”.

Em decorrência do processo de mudança vivido no país, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 8).

As Diretrizes supracitadas ampliam o caráter da Educação Especial apontando para o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Todavia, o documento ao assumir a possibilidade de

substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de Educação Inclusiva na rede pública de ensino, como prevê seu Artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2008, p. 3).

Ao estabelecer objetivos e metas para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, a PNEPEI, aponta: “[...] um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 3).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O referido Decreto define em seu Artigo I a discriminação contra as pessoas com deficiência como sendo:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (DECRETO Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

Este Decreto tem importante repercussão na educação, sobretudo, por promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define em seu Art. II que:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade [...].

Sobre esse aspecto, podemos citar a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão. Determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu

uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/2002 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille¹² em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC implementa o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Seu principal objetivo é apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Neste sentido, procura promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, o objetivo foi justamente disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabeleceu as normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.626/2005, Capítulo II, Art. 3, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o acesso à escola dos alunos surdos, trata da inclusão da Libras como disciplina curricular:

[...] deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

¹² O código Braille é composto por uma combinação de pontos dispostos em uma célula de três linhas e duas colunas. Por meio da combinação destes símbolos, o deficiente visual pode realizar a leitura e a escrita de qualquer tipo de texto. Em situações mais simples, o texto em Braille pode ser produzido com a utilização de uma régua especial e um estilete que registra os pontos em uma base que marca os lugares marcados. Fonte: <http://www.brasilecola.com/portugues/braile.htm>. Acesso em: 10/07/2014.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
- e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que entre seus objetivos destaca a necessidade de fomentar no currículo escolar temáticas relativas às pessoas com deficiência e a necessidade de desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência no Ensino Superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tinha entre seus eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Cabe destacarmos a necessidade apontada pelo PDE (BRASIL, 2007) em superar a oposição entre educação regular e Educação Especial, pois a igualdade de condições para o acesso, permanência e continuidades em níveis elevados de ensino são princípios constitucionais.

Para a implementação do PDE (BRASIL, 2007) é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas Diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento

às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 NATUREZA E DELINEAMENTO DA PESQUISA: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico priorizado para a realização da investigação. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois esta, de acordo com Strauss & Corbin (2008, p. 24) é realizada por:

[...] processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. Os dados devem [...] incluir documentos, filmes ou gravações em vídeo, e mesmo dados que tenham sido quantificados para outros fins, como dados do censo.

No entendimento de Chizzotti (2006, p. 79) “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...]”.

Na prática deste tipo de pesquisa, as análises visam, como afirma Chizzotti (2008), decifrar comunicações transcritas em documentos. A comunicação, portanto, “[...] está traduzida em um documento. Um documento pode ser, deste modo, toda e qualquer informação visual, oral [...] que esteja gravada ou transcrita em um suporte material [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p. 114).

Conforme afirma Medeiros (2006, p. 46) “A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa”. Nesta direção, este estudo se propõe a analisar o Plano Municipal de Educação (PMEPG, 2008 - 2018) e a Matriz Curricular de Educação Física (MCEFP, 2013) do município de Ponta Grossa - PR.

Os documentos são considerados uma importante fonte de dados para os estudos qualitativos (GODOY, 1995; FLICK, 2009), sendo “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Ainda sobre os documentos, Prior (2003, p. 2) oferece uma definição mais dinâmica e voltada para a prática, dizendo:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastarmos de um conceito que os considere como artefato estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação [...].

Ao mesmo passo, a escolha dos documentos, o PMEPG (2008 – 2018) e a MCEFPG (2013) não foi aleatória, pois os mesmos orientam e estruturam as ações educacionais para a inclusão no município de Ponta Grossa – PR.

A seleção dos referidos documentos, seguiu os critérios apresentados por Scott (1990, *apud* FLICK, 2009, p. 232): autenticidade (o documento é genuíno e de origem inquestionável?); credibilidade (o documento não contém erros ou distorções); representatividade (o documento é típico de seu tipo, e, se não for, é conhecida a extensão dessa não tipicidade?); significação (o documento é claro e compreensível?).

Respondidas as questões propostas por Scott (1990) em relação aos documentos selecionados, ou seja, tanto o PMEPG (2008 - 2018) quanto a MCEFPG (2013) são documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, não apresentam erros, são documentos típicos e, ainda, são compreensíveis, assim os mesmos passam a constituir o *corpus* deste estudo.

A análise que ora se propõe respalda-se na Análise de Conteúdo (AC) aqui considerada no sentido atribuído por Bardin (1977, p. 33 - 34) como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Como esclarece Franco (2008, p. 12): “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Neste tipo de análise, o pesquisador assume uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que expressa um significado e um sentido.

Portanto, o que está escrito é o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (explícito ou latente) e a inferência, o procedimento que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação, através de um processo de comparação de dados (obtidos mediante os discursos e símbolos) com os pressupostos teóricos.

Bardin (1977, p. 34) ao tratar da inferência¹³ explica que esta significa: “deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio”.

Isto significa que este método de análise é balizado por duas fronteiras: a linguística tradicional e a hermenêutica (interpretação do sentido das palavras).

Posto isto, passamos a explicitar as fases da Análise de Conteúdo - AC (BARDIN, 1977) a fim de apresentarmos seus componentes básicos. A primeira delas é denominada de fase de pré-exploração do material ou leituras flutuantes.

Na leitura flutuante, toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações (BARDIN, 1977). Sendo assim, são empreendidas várias leituras, sem, no entanto, que se tenha a preocupação ou o compromisso de fazer sistematizações, mas sim apreender de forma global as ideias principais e seus significados gerais.

A segunda fase é denominada de seleção das unidades de análise (ou unidades de significado). Frequentemente as unidades de análise incluem palavras, sentenças, parágrafos, livros, entre outros.

Na AC (BARDIN, 1977) as unidades de análise subdividem-se em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é definida por Bardin (1977, p. 98) como: “[...] unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

A unidade de contexto pode ser considerada o pano de fundo que imprime significado às unidades de análise. Esta unidade “deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro” (FRANCO, 2008, p. 47).

Dentre as várias opções de recorte das unidades de análise: a palavra, o tema, o personagem, ou o item, optamos por assumir o tema, pois ele é considerado por Berelson *apud* Bardin (1977, p. 99) como: “uma afirmação acerca de um

¹³ Inferência: é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeira.

assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser efectuado um vasto conjunto de formulações singulares”.

No entendimento de Bardin (1977, p. 99), fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação”.

A terceira fase trata do processo de categorização e subcategorização, definido por Bardin (1977, p. 111) como sendo: “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Sendo assim, essas categorias devem ser agrupadas segundo um grau de intimidade ou proximidade, respeitando um critério semântico, para que através da análise apresentem significado. Nesse estudo, optamos por utilizar categorias não apriorísticas, ou seja, não definimos de antemão quais seriam as categorias de análise, mas sim, por determiná-las após o exame do corpus documental, fazendo com que estas categorias emergissem totalmente do contexto.

De acordo com Bardin (1977, p. 113 -114) os principais critérios para a criação de categorias são:

A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. A homogeneidade: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização [...] A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido [...] A objetividade e a fidedignidade [...] As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises [...]. A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Obedecendo aos critérios estabelecidos por Bardin (1977), destacamos três categorias temáticas: a inclusão, a Educação Inclusiva e os objetivos/metast.

Conjuntamente com a formação de categorias e subcategorias, estabelecemos um processo de codificação para que as unidades de análise não

fossem perdidas na diversidade do material (PMEPG, 2008 – 2018 e MCEFP, 2013).

A codificação é tratada por Bardin (1977, p. 97) como uma transformação:

[...] efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Assim sendo, o tema Educação Inclusiva recebeu o número um (1), para a inclusão foi atribuído o número dois (2) e para os objetivos/metabolos o número três (3).

Por conseguinte, analisaremos o PMEPG (2008 - 2018) e a MCEFP (2013) na perspectiva da inclusão.

Estes documentos caracterizam-se como produto de uma sociedade, manifestam, como afirma Silva et. al. (2009, p. 4556) “o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Para a discussão aqui apresentada, adotamos uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação dos dados, mas as informações que podem ser geradas a partir de um olhar voltado para a inclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa - PR.

A coleta de documentos apresenta-se neste tipo de estudo como uma importante fase da pesquisa documental e, exigiu alguns cuidados, que passam a ser descritos.

3.2 OS DOCUMENTOS

Esta investigação se circunscreveu à cidade de Ponta Grossa, que está situada no Estado do Paraná, a uma distância de 117,70 km da Capital Curitiba de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE -2010). Seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, em 2013 era de 0,763, com uma incidência de pobreza de 41,62%, com índice de Gini de 0,40.

O índice de Gini, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, é usado para medir a desigualdade na concentração de renda, o número zero (0) significa igual distribuição de renda, já o número um (1) corresponde a uma desigualdade total nesta distribuição. De acordo com esse índice, o Brasil é o terceiro país mais desigual do mundo, apresentando um índice de Gini de 0,56.

A população de Ponta Grossa em 2010 era de 311.611 trezentos e onze mil, seiscentos e onze (311.611) habitantes com população estimada em 2013 em trezentos e trinta e um mil e oitenta e quatro (331.084) habitantes.

No ano de 2012, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa apresentou vinte e quatro mil, quinhentas e sete (24.507) matrículas no Ensino Fundamental, distribuídas em oitenta e uma (81) escolas, contado com oitocentos e sessenta e nove (869) docentes. Em 2014 a Rede apresentou 21.899 (vinte e uma mil, oitocentos e noventa e nove) matrículas no Ensino Fundamental, distribuídas em oitenta e quatro (84) escolas, contando com mil quinhentos e cinco (1.505) professores, dentre os quais, setenta e dois (72) são professores de Educação Física.

3.2.1. Procedimentos para a coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada mediante a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Com o propósito de a obtermos, foi protocolada uma solicitação na Prefeitura Municipal, que posteriormente foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR.

Após a tramitação legal do projeto de pesquisa, requerido pela Secretária Municipal de Educação, a presente solicitação foi aprovada.

Diante da aprovação, fizemos o levantamento do material disponível utilizando os critérios já apresentados e iniciamos o processo de análise e posterior discussão.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo faremos a análise e discussão dos dados, tendo como referência os seguintes elementos: o Plano Municipal de Educação (PMEPG, 2008 - 2018) e a Matriz Curricular da Educação Física (MCEFP, 2013) do município de Ponta Grossa – PR.

4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PMEPG, 2008 - 2018)

O Plano Municipal de Educação (PMEPG, 2008 - 2018) logo em sua apresentação procura destacar que o mesmo é resultado de um longo movimento participativo de todos os segmentos da sociedade, de todos os níveis educacionais, de todas as redes de ensino e de todos os bairros e distritos da cidade.

Construído de forma democrática, com a participação de representantes de instituições de ensino públicas e particulares, sendo eles: alunos, pais de alunos, funcionários, diretores, gestores educacionais e escolares, professores (do ensino fundamental e superior); e também representantes do poder público municipal executivo e legislativo. A relação com os nomes dos participantes encontra-se no Anexo D do PMEPG (2008, p. 73 - 76).

Para efeito de análise, na discussão que se segue, utilizaremos os temas apresentados no capítulo anterior, ou seja: Educação Inclusiva (1), inclusão (2) e, os objetivos/metas (3).

No que se refere à concepção de Educação Inclusiva adotada pelo Município, destacamos o seguinte:

A Secretaria Municipal de Educação adota como política educacional a inclusão total de seus alunos na Rede Regular de Ensino. Esta Política está pautada na crença de que todo aluno é capaz de aprender, no seu tempo e no seu ritmo, valorizando a visão de totalidade, de cidadania e justiça social (2008, p. 26).

A perspectiva da inclusão total, tem como público alvo indivíduos com limitações mais severas, não possui preocupação com ganhos acadêmicos e requisita a participação de alunos com deficiência em classe comum, apropriada à idade e em tempo integral, independentemente de suas limitações. Sob o olhar da

inclusão total, destacamos a crença de que a escola pode se reinventar, para que possa acomodar toda diversidade da espécie humana, assim como sugerem Fuchs e Fuchs (1998, *apud* MENDES, 2006, p. 394).

O PMEPPG (2008 - 2018, p. 26) destaca ainda que: “Assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social”.

Cabe destacar que a concepção de Educação Inclusiva apresenta um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, assegurados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e que ainda garantem acesso ao Ensino Fundamental inclusivo em igualdade de condições e que recebam o apoio necessário para facilitar sua educação.

A Educação Inclusiva, como bem destaca Rodrigues (2010, p. 43) “[...] não se resume a uma mera mudança curricular [...] trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo sistema educativo [...]”.

O segundo tema a ser analisado é a inclusão. A política municipal é enfática ao assumir como política educacional a inclusão de todos os alunos, a Secretaria Municipal de Educação (SME) “contribui para criação de uma sociedade mais justa e democrática” (PMEPPG, 2008, p. 27).

A fim de afirmar esse compromisso, a PMEPPG (2008 - 2018, p. 27) destaca:

Para tanto, organizou na Escola Municipal Humberto Cordeiro um atendimento educacional intenso, visando à escolarização dos alunos maiores de 14 anos oriundos de classes especiais mantidas até o ano de 2005 pelo município. Assim, a SME organizou os espaços e os recursos e disponibilizou uma equipe de professores com perfil pedagógico e profissional que auxiliasse no atendimento desses alunos. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação compreende este processo de transição e continua a apoiar as instituições especializadas, através da cedência de profissionais.

A PMEPPG (2008 - 2018, p. 27) sustenta que a inclusão só ocorrerá de fato quando: “o ensino regular e as instituições especializadas trabalharem em regime de colaboração”. Ou seja, no entendimento da Secretaria Municipal de Educação, a escola deve ocupar-se do ensino enquanto as instituições especializadas devem exercer seu papel no atendimento de alunos com deficiência.

A inclusão, como nos lembra Mittler (2003, p. 16): “[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”.

Enquanto diretriz, o Ensino Fundamental se constitui numa importante etapa da Educação Básica, obrigatória, se propondo a atender alunos de seis (6) a quatorze (14) anos, tendo duração de nove (9) anos, propondo-se a promover o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social, ético e estético, considerando uma formação ampla e global.

Entre os objetivos e metas da PMEPG (2008 – 2018, p. 28) destacamos:

Garantir o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por meio de programas e/ou medidas de acompanhamento pedagógico, com recursos humanos, financeiros e pedagógicos específicos, visando à superação das limitações diagnosticadas ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os dados apresentados no PMEPG (2008 - 2018), destaca-se que no ano de 2007, havia dez (10) alunos em classe especial (sala de conduta típica), havendo cento e oitenta e cinco (185) alunos incluídos em salas de aulas comuns (Tabela 3). Dentre os dez (10) alunos da classe especial, um deles estava sendo preparado para ser incluído devido ao seu desempenho no ano letivo de 2008.

Tabela 3: Número de alunos em classe especial e incluídos em salas comuns em 2007

2007	Nº de alunos em classe especial	Nº de alunos incluídos em salas comuns
	10	185

Fonte: INEP - Adaptado de PMEPG (2008, p. 26).

Diante dos dados relatados, pudemos constatar que as ações concretizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a promoção da inclusão de alunos, materializada através da Política Municipal de Educação Inclusiva, caminham no sentido de oferecer a formação continuada dos professores, através de seminários que tiveram início a partir de 2005, destinados a professores e gestores do município de Ponta Grossa e cidades de abrangência, pois a cidade foi instituída no mesmo

ano como polo do Ministério da educação e Cultura (MEC) para disseminação da Educação Inclusiva.

A SME também contribuiu, conforme o documento, no sentido de organizar os espaços e recursos, disponibilizando equipes de professores com perfil pedagógico e profissional para que pudessem auxiliar no atendimento desses alunos. Assumindo como concepção “os princípios de uma educação inclusiva”, a referida Secretaria ofereceu aos familiares a Educação de Jovens e Adultos a fim de fortalecer a relação entre a escola e a família, procurando intervir no enfrentamento da exclusão educacional e social.

Apesar de reconhecer os esforços da SME, as ações desenvolvidas ainda nos parecem um pouco “tímidas” no intuito de garantir a inclusão conforme a concepção apresentada na PMEPG (2008 - 2018), pois entendemos que a organização de seminários, a aproximação das famílias com a escola, a organização de espaços, a adoção de padrões básicos de infraestrutura, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, alimentação e espaços adequados às características de crianças com deficiência e cessão de profissionais, são fundamentais, e apesar de importantes, não parecem ser suficientes diante da complexidade que envolve a inclusão de alunos com deficiência.

Garantir a matrícula de um aluno com deficiência na rede regular de ensino, um passo importante no processo de inclusão, não dá garantia que a criança seja incluída, pois existe todo um processo de adaptação com os colegas, com o estabelecimento de ensino e equipe pedagógica.

Outra questão que merece destaque se refere ao fato de que a discussão política ganha contornos importantes, mesmo quando a PMEPG (2008 – 2018), afirma considerar a discussão acumulada a respeito dos princípios da inclusão total e dos direitos humanos.

Cabe lembrar que os documentos que orientam a discussão a respeito da inclusão escolar, apesar de não possuírem força de lei, não são resultado de consenso no que se refere à forma como esta deva ocorrer. Conforme apontamos no capítulo anterior, existem contradições inclusive no meio acadêmico, seja no que

se refere à nomenclatura utilizada, ou aos princípios que devem ser adotados para a efetivação destas políticas.

O tensionamento referente à discussão acumulada não se reflete na PMEPG (2008 – 2018), causando a falsa impressão de que a discussão e a forma como o processo de inclusão ocorre no país é ponto pacífico, e que o direito garantido por lei e os princípios fundamentais dos direitos humanos estão garantidos para a comunidade escolar. Também não foi possível identificar qualquer tentativa de debate no sentido de apresentar um referencial teórico próprio que orientasse a discussão e as metas e objetivos a serem propostos nesta política, como se as associações, instituições, profissionais e os alunos com deficiência não apresentassem demandas que precisam ser consideradas e respeitadas em cada contexto regional.

Feito o recorte sobre a PMEPG (2008 – 2018), apresentamos a MCEFP (2013) procurando destacar aspectos relacionados à inclusão, especialmente no que se refere aos conteúdos e objetivos.

4.2 MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR (MCEFP, 2013) E A MUNICIPALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO

A construção da Matriz Curricular da Educação Física do Município de Ponta Grossa (MCEFP, 2013) elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e encaminhada às escolas é resultado do processo de municipalização do Ensino Fundamental.

O processo de municipalização no país não é novo, sua origem está associada a promulgação da Constituição Federal de 1988. Sobre o assunto, o Artigo 211, parágrafo 2º destaca: “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e Pré-escolar”.

Diante do que determinou a legislação, o processo de descentralização tem se tornado um dos princípios das políticas educacionais, e tem sido considerado uma das formas mais eficazes de melhorar a qualidade da educação, por atribuir o poder de eleger prioridades para o município. Sobre o assunto, Viriato (2004, p. 47) esclarece que descentralizar: “[...] significa redistribuir o poder central, envolvendo

necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos”.

A LDB nº 9394/1996, Título IV, Art. 10º e 11º, § VI e V esclarecem que na Organização da Educação Nacional, é responsabilidade primária do estado a oferta do Ensino Médio e secundária do Ensino Fundamental, enquanto que os municípios têm como responsabilidade primária o Ensino Fundamental.

No Título IV, Art. 8º, desta mesma legislação, estabelece-se que o sistema educacional brasileiro deve se organizar de forma colaborativa. A união deve exercer a função de coordenar, colaborar e articular os diferentes sistemas e níveis de ensino.

No Estado do Paraná, o projeto de municipalização foi inicialmente denominado “Municipalização das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” implantado em 90% das escolas entre os anos de 1991 e 1994 conforme Farias (2005, p. 5).

No município de Ponta Grossa, este processo efetivou-se apenas no ano de 2001, atendendo a data final estipulada pela Secretaria de Estado de Educação - SEED (PARANÁ).

De acordo com o termo:

[...] o município fica, a partir de 01 de outubro de 2001, com a responsabilidade de promover o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e o estado mantém o ensino de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, sendo que a transferência se dará quanto a gestão pedagógica e dos encargos e serviços relativos à manutenção administrativa e financeira das unidades escolares em questão (FARIAS, 2005, p. 6).

Com a municipalização do ensino na cidade de Ponta Grossa em 2001, a Educação Física passou a ser parte integrante dos currículos. Como não havia professores contratados especificamente para atuar no Ensino Fundamental, a SME passou a alocar professores que atuavam em outros setores da Prefeitura. Inicialmente foram destinados quinze (15) professores, do gênero masculino em sua maioria, para ministrar aulas na Rede Municipal.

Posteriormente, diante da necessidade de estender o ensino da Educação Física para as demais escolas municipais, houve no ano de 2010 a abertura de

Concurso Público para Professor de Educação Física para atuar prioritariamente no Ensino Fundamental.

Com o compromisso de promover o Ensino Fundamental, a SME elaborou a MCEFPG (2013), respaldada na PMEFG (2008 - 2018).

Ao analisarmos o documento, MCEFPG (2013) constatamos que este faz clara referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) adotando sua organização curricular a partir de três blocos de conteúdo, dispostos no quadro 1:

BLOCO 1	JOGOS, LUTAS E GINÁSTICA
BLOCO 2	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS
BLOCO 3	CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

Quadro 1: Blocos de conteúdos apresentados na MCEFPG (2013)

Fonte: MCEFPG (2013, p. 2).

Assim como na redação original dos PCN (BRASIL, 1998), a MCEFPG (2013) explica que estes blocos devem ser desenvolvidos ao longo de todo ciclo de aprendizagem, e ainda:

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, desta forma o professor tem maior liberdade na escolha dos seus conteúdos para atingir determinado objetivo de uma forma que possa organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados (MCEFPG, 2013, p. 2).

Para além dos blocos de conteúdos propostos, a MCEFPG (2013), apresenta em sua estrutura curricular quatro eixos temáticos para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, conforme dispostos no quadro 2.

Eixo temático	Vivência corporal e estruturação do movimento
Eixo temático	O movimento em expressão e ritmo;
Eixo temático	O movimento e suas manifestações lúdicas e pré-desportivas
Eixo temático	Conhecimento do corpo através da cultura corporal do movimento.

Quadro 2: Eixos temáticos apresentados na estrutura curricular apresentada pela MCEFPG (2013).

Fonte: Adaptado da MCEFPG (2013, p. 7).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 62), no que se refere à contribuição das diferentes áreas de conhecimento, apontam o seguinte em relação à Educação Física:

[...] é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.

Como é possível identificar, os PCN (BRASIL, 1998) adotam a perspectiva da Educação Física como uma área de conhecimento, responsável por integrar o aluno na cultura corporal de movimento. A MCEFPG (2013), também adota a mesma perspectiva, e em nenhum momento percebemos a preocupação em se discutir criticamente, seja a proposta de organização de conteúdo, ou o conceito de cultura corporal de movimento.

Para Rodrigues (2002, p. 138) a:

[...] presença do ecletismo pode ser identificada de forma mais expressiva na discussão que os parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da educação física, afirmado como cultura corporal de movimento. Podemos deduzir que seria então a tentativa de aliar 'cultura de movimento'¹⁴, defendido pela perspectiva crítico emancipatória de Elenor Kunz¹⁵, em sua obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, ao conceito de cultura corporal, do Coletivo de Autores (1992). Percebe-se no texto uma justaposição de conceitos centrais para a área da educação física, uma vez que, ao se afirmar a existência de abordagens críticas, inicia apresentando de maneira confusa e superficial alguns princípios da pedagogia crítico-superadora (cultura corporal)¹⁶ sem fazer, entretanto, referência a ela, e

¹⁴A cultura do movimento, de acordo com Kunz (1994), constitui-se através do "se movimentar", capacidade inerente ao homem, em objeto da área da educação física. A cultura do movimento envolve todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esportes

¹⁵Nesta obra, Kunz (1994) propõe uma pedagogia da educação física enquanto prática pedagógica crítico emancipatória e didática comunicativa que envolve uma nova concepção para racionalização do esporte nos padrões da civilização industrial, cujos movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas e emocionais dos praticantes.

¹⁶De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o termo cultura corporal designa o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal, e por isso se constitui também como um tipo de linguagem. Os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, as mímicas e malabarismos, entre outros, são considerados os elementos que caracterizam esta cultura.

termina a explicação dizendo que nestas abordagens a educação física é entendida como uma área que trata da cultura corporal de movimento.

Sendo assim, nos PCN (BRASIL, 1998), como afirma Rodrigues (2002, p. 138 - 139) “Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam”. Acreditamos que esta mesma crítica possa ser estendida a MCEFP (2013), pois não há uma discussão estabelecida neste sentido.

A respeito do trabalho do professor, a MCEFP (2013, p. 3) destaca que cabe ao professor trabalhar com o repertório cultural local e que este deve partir de:

[...] experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

A necessidade de se movimentar do aluno deve ser considerada, respeitando-se as experiências vividas, sem que, no entanto ocorra a especialização mediante treinamento, o trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve ser significativo e ser contextualizado aos objetivos da aula.

No que diz respeito aos objetivos propostos pela MCEFP (2013), novamente observamos a transcrição destes de acordo com aqueles estabelecidos nos PCN (BRASIL, 1997) para todos os ciclos.

Mesmo sendo uma repetição dos objetivos encontrados nos PCN (BRASIL, 1997), destacamos aqui aqueles que apresentam relação direta com a inclusão. Ao final do primeiro ciclo o aluno deve ser capaz de: “Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais” (MCEFP, 2013, p. 3).

Já ao final do segundo ciclo, o aluno deverá ser capaz de: “Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (MCEFP, 2013, p. 5).

É possível constatar nos objetivos de ambos os ciclos de escolarização o destaque do termo “sem discriminar”, esta expressão parece assumir muito mais o sentido de integrar o aluno à prática, ou seja, primar mais pela participação em aula do que necessariamente tratar da inclusão de alunos com deficiência em um sentido mais amplo.

Entre as múltiplas possibilidades da cultura corporal de movimento, o jogo e a brincadeira recebem uma posição de destaque. O documento evidencia a importância das regras e a necessidade de promover trocas entre as experiências de movimento de meninos e meninas. Vejamos uma passagem em que esses aspectos aparecem:

[...] em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples que permitem que a criança vivencie uma série de movimentos dentro de certas delimitações. Um compromisso com as regras inclui a aprendizagem de movimentos como, por exemplo, frear antes de uma linha, desviar de obstáculos ou arremessar uma bola a uma determinada distância (MCEFP, 2013, p. 4).

Observamos na MCEFP (2013), que existe uma forte presença do conteúdo jogo principalmente para o primeiro ciclo, tanto na forma de organização curricular quanto nos objetivos indicados, como é sugerido pelos próprios PCN (BRASIL, 1997), documento frequentemente referenciado.

No segundo ciclo, inferimos que a proposta de organização dos conteúdos está mais relacionada ao desenvolvimento de atividades corporais, que também é proposta pelos PCN (BRASIL, 1997). No entanto, independentemente dos ciclos e conteúdos tratados, não identificamos em nenhum eixo temático a sugestão de atividades adaptadas que façam referência direta à inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, pressupomos que fica a cargo do professor propor atividades que permitam a participação efetiva de alunos com deficiência.

Como é possível constatar, a MCEFP (2013) faz ampla referência aos PCN (BRASIL, 1997) tanto no que se refere à estrutura proposta, ao objeto de estudo, quanto aos objetivos e metas a que este documento estabelece, o que em nosso entender se trata de uma fragilidade.

Originalmente os PCN (BRASIL, 1997), foram alvo de reflexão nacional no ano de 1997, sendo publicado em 1998. Este documento foi resultado de um

processo de implementação de políticas educacionais que visavam reformular o sistema educacional brasileiro, um processo intimamente articulado a organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a Unesco.

Durante a discussão nacional estabelecida, e as que se sucedeu, este documento foi alvo de amplas críticas. Entre elas, a que Rodrigues (2002) chamou de ecletismo, ou seja, uma justaposição de ideias. Esta perspectiva fica mais clara ao se examinar o objeto de estudo proposto por tal documento e também utilizado pela MCEFFPG (2013), a cultura corporal de movimento.

A MCEFFPG (2013) é bastante frágil ao adotar como referência um documento elaborado há quinze anos, sobretudo por termos uma discussão teórica acumulada na Educação Física e à inclusão.

Sobre o assunto, podemos citar como exemplo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física – DCE (PARANÁ, 2008). Para além disso, destacamos que não houve uma ampla discussão de área para que os professores envolvidos pudessem debater o documento que se tornaria a referência para orientar o desenvolvimento das ações pedagógicas na escola.

Apesar dos PCN (BRASIL, 1997) fazerem menção à inclusão, integração e a existência de saberes integrados, a discussão sobre estes temas é bastante superficial, pois a inclusão na perspectiva adotada por este documento refere-se apenas à inserção de alunos em grupos sociais, assim como a integração pressupõe apenas a existência de saberes integrados.

Mesmo que estes conceitos não sejam trabalhados adequadamente, constatamos que a MCEFFPG (2013) não apresenta qualquer discussão a respeito destes princípios. Sendo assim, a impressão que se tem, ao fazer a análise tanto da PMEFG (2008 – 2018) quanto da MCEFFPG (2013), é que o debate sobre a inclusão tem se desenvolvido de forma consensual e harmoniosa.

Ambos os documentos não apresentam um referencial teórico próprio que leve em consideração a produção dos últimos anos e as demandas locais. Acreditamos que na medida em que se adota qualquer documento, legislação, conceitos ou princípios políticos sem que se faça a devida contextualização, corremos o risco de desconsiderar um fator determinante para a organização pedagógica de qualquer natureza: a realidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo nos propusemos a discutir a Educação Física e a inclusão escolar na cidade de Ponta Grossa – PR, a partir de dois documentos norteadores do sistema municipal de ensino, o Plano Municipal de Educação (PMEPG, 2008 – 2018) e a Matriz Curricular da Educação Física (MCEFPG, 2013).

A inclusão escolar é um tema arenoso e tem despertado intensos debates. De um lado, temos aqueles que advogam que a inclusão na escola regular não é possível. De outro, encontramos aqueles que reconhecem na escola um espaço de aprendizagem singular, e que encontra na diversidade amplas possibilidades de desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao PMEPG (2008 - 2018), pudemos notar que este adota a perspectiva da inclusão total. Todavia o documento é bastante frágil pois não se posiciona frente à forma como a temática tem sido discutida, simplesmente afirma estar em consonância com as diretrizes do Ensino Fundamental contidas na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Esta afirmação encontra respaldo a partir das categorias utilizadas para estabelecer a análise (inclusão, educação inclusiva, objetivos e metas).

Após a análise podemos afirmar que é nítida a ausência de debate frente ao referencial teórico acumulado. Acreditamos que um documento que pretende orientar as ações educacionais no âmbito municipal não pode desconsiderar esta perspectiva. Também constatamos lacunas no que se refere à forma como a inclusão poderá se dar efetivamente na escola.

Na mesma direção, a MCEFPG (2013) também não apresenta um referencial teórico que embase a discussão sobre a inclusão, sendo que em muitos momentos seus conteúdos e objetivos propostos são transcrições dos PCN (BRASIL, 1997), necessitando assim de maior profundidade para subsidiar o trabalho pedagógico do professor para com os alunos com deficiência.

Ao adotar como referência um documento construído há mais de quinze anos, sem que se promova um diálogo com a produção mais recente, a MCEFPG (2013)

deixa de explorar possibilidades de interpretação e encaminhamentos para a Educação Física na perspectiva da inclusão.

Acreditamos que um documento desta envergadura deva obrigatoriamente apresentar e discutir a área, apresentar seus objetivos, fazer proposições sobre a construção de conteúdos para além da simples colagem. Sendo assim, deve demonstrar que perspectiva tem de sociedade e de que forma pretende contribuir no sentido de promover a inclusão de alunos com deficiência.

Compreendemos que apesar dos esforços empreendidos pela Secretaria de Educação, expressos no PMEPPG (2008 – 2018) e na MCEPPG (2013) em atender aos alunos com deficiência e organizar uma proposta que possa orientar a construção de propostas pedagógicas, ainda há muito a ser feito, pois a complexidade do tema não se esgota apenas em ações pedagógicas.

Torna-se fundamental criar ambientes favoráveis ao acesso, permanência e que não se limitem a integrar o aluno, mas incluí-lo. Entre os maiores desafios, podemos relacionar os aspectos que envolvem a formação continuada dos professores, a qualidade do ensino e o baixo investimento na educação.

Apesar das dificuldades que a inclusão enfrenta, defendemos que a permanência do aluno com deficiência em escola regular aconteça cada vez mais de forma efetiva, com o intuito de estimular a construção da aprendizagem e das interações sociais, pois este processo se dá na relação que estabelecemos ao interagir com o outro e com um ambiente desafiador.

Em meio à discussão, acreditamos que a Educação Física se constitua enquanto uma disciplina privilegiada para favorecer a educação inclusiva, uma vez que durante o desenvolvimentos de suas práticas pedagógicas, normalmente desenvolvidas em grupo, são contempladas atividades que proporcionam o convívio, a cooperação e a socialização dos alunos.

São nesses momentos que os alunos tem a oportunidade de compreender que todos são diferentes, e por meio dessas diferenças conhecer seus próprios limites e potencialidades.

Finalmente, é imperativo ressaltar que o princípio fundamental que norteia a inclusão é o respeito à diversidade, pois apesar de todos sermos diferentes nossos direitos devem ser iguais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.611. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 7.853/89**. Brasília: Centro Gráfico, 1989.
- BRASIL. **Congresso Nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília: Centro Gráfico, 1996.
- CARVALHO, E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CARVALHO, E. Panorama Internacional da Integração: enfoque nacional. **Revista Integração**, v.12, n. 3, 1991, p.9-13.
- CAREGNATO, R; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.
- CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. Educação Física e Inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. **Integração**, Brasília, v. 1, ano 14, p. 26-30, 2002.
- COSTA, V. B. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes**: o estreito caminho em direção à inclusão. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCar, 2009. 248f.
- COSTA, V. B. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, out./dez, 2010.
- CHICON, J. F. **Inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007. Pernambuco.

Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, G. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005. 254f.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

DENO, E. Special education as developmental capital. **Exceptional Children**, n. 37, p. 229-237, 1970.

DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional. Notas brasileiras. In: RODRIGUES, D.(org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIMENEZ, R. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 11, n. 98, julio/2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>>. Acesso: 15 de agosto de 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, 1995. p, 20-29.

GOMES, I.M.; ALMEIDA, F.Q.; BRACHT,V. O local da diferença: desafios à Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**. Goiânia, v.13.n.1, p.1-15. jan/abril.2010.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2.ed. – Barueri: Manole, 2008.

JANNUZZI, G. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOSLIN, M. **A Política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012. 144.f.

LINHALES, M. A. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **A educação do corpo na escola brasileira.** São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

LOSS, S.N. Educação Física e Inclusão: algumas reflexões sobre a LDBN. **EFDesportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 16, nº. 160, septiembre/2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/educacao-fisica-e-inclusao-algunas-reflexoes.htm>. Acesso em: 27 de junho de 2014.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

MANIFESTO da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, 2011. Disponível em <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

MANIFESTO AO MANIFESTO da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, 2011. Disponível em <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11908>>. Acesso em: 18 dez. 2011b.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. D. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A., 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. Questão de Entendimento. In Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. **Vivência**, 14, p. 15-17, 1993.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 8 edição. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windy Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTTA, C. O. **Por que a educação de alunos com necessidades especiais educativas no ensino fundamental da rede pública?** Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 1999.

NASCIMENTO, K. P.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; MERILDA, M. A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 6 (3), p. 53-58, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, Marília, p. 233-244, 2002.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed., Campinas: Pontes Editores, 2012.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Ponta Grossa, 2008 - 2018.

PONTA GROSSA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Educação Física**. Ponta Grossa, 2013.

RODRIGUES, D; RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n.41, p. 41-60, jul/set. 2011.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. Sem, 2003.

ROPOLI, E. A. *et. al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.

SANCHES NETO, L; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SANTOS, B. S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Oficina do CES. nº 135, 1999: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerônimo, Coimbra.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/impresao.asp?artigo=1855>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Ed. WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, 6-9. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=7483>>. Acesso em: 02 jul.2014.

SCHNEIDER, O. **A revista Educação Physica (1932-1945): estratégias editoriais e prescrições educacionais.** 2003. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, L. R. C; DAMACENO, A. D; MARTINS, M. C. R; SOBRAL, K. M; FARIAS, I. M. S. **Pesquisa Documental:** Alternativa Investigativa Na Formação Docente. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2009.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil.** 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VAGO, T. M. Da ortopedia à eficiência dos corpos: gymnastica e as exigências da 'vida moderna' (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77 - 97, set./dez. 2004.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. B. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004, p. 39-60.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de Cursos de Licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, Marília, 2007.

Anexo I

Conteúdos e eixos temáticos para o 1º e 2º ciclo da matriz Curricular da Educação Física do Município de Ponta Grossa/PR

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PRIMEIRO CICLO			
EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	- Exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos com cones, passagem por arcos e cordas, "Mini-circuitos" - Exercícios de desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico, nas mais variadas possibilidades. - Atividades de deslocamento em espaços determinados, com ordens progressivas em grau de dificuldade. - Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica. - Abordagem de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância de se utilizar a vestimenta	- Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. - Jogos populares do mundo infantil. - Exercícios ambidestros com movimentos dependentes e interdependentes. - Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou barras, com Complexidade progressiva. - Exercícios de desafios individuais e em grupo com ou sem objetos manipulativos das habilidades motoras fundamentais. - Exercícios de ordem e contrastes entre as diferentes formas de execução no	- Jogos da cultura corporal do movimento, baseados nos jogos da cultura patrimonial, depois hegemônica. - Exercícios de potencialização das habilidades físicas de forma combinada "exercícios combinados com ou sem implementos". - Exercícios coordenativos de direita/esquerda com grau de complexidade progressivo, exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante com ou sem implemento. - Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico, sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou base fixa.

	adequada para a prática desportiva.	espaço disponível para a prática, introduzindo a percepção de distância e direção.	
O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	- Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. - Exercícios de desafios individuais e em grupo com ou sem objetos manipulativos, priorizando as habilidades motoras fundamentais. - Desenvolvimento de exercícios de relação ordem / contraste, entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática. - Exercícios dirigidos de coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva, com ou sem objetos. - Utilizar-se de jogos e brincadeiras da cultura popular patrimonial e hegemônica. - Exercícios de desafios corporais individuais ou em grupo com exercícios de deslocamento e mudança de	- Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante com ou sem objetos. - Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização. - Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada. "circuitos e provas de estafeta". - Atividades em roda e brinquedos cantados.	- Exercícios posturais e alongamentos com correção quanto a sua forma de execução. - Exercícios ambidestros com movimentos dependentes e interdependentes. - Desenvolvimento de exercícios com relação ordem e contrastes entre as diferentes formas de execução no espaço disponível para a prática. - Atividades em roda e brinquedos cantados. - Danças folclóricas. - Criação de uma sequência própria, utilizando partes combinadas e somatórias de elementos.

	direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas. - Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. - Atividades em roda e brinquedos cantados da cultura patrimonial e hegemônica.		
O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	- Jogos populares do mundo infantil. - Ensino de elementos ginásticos elementares, em desafios corporais individuais. - Jogos de mesa, nas suas mais diversas formas. - Elaborar atividades de desafios corporais individuais ou em grupo com exercícios de direção e alteração de direção, deslocamentos em cones, passagem por arcos e cordas. - Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxílio didático de vídeos ou materiais	- Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante com ou sem objetos. - Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização. - Exercícios de potencialização das capacidades físicas de forma combinada. "circuitos e provas de estafeta" - Atividades em roda e brinquedos cantados. - Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. - Criação de uma sequência própria de movimentos e atividades de resposta	- Ginástica: Ensino de elementos ginásticos elementares em somatória com elementos já familiarizados... Em progressão e grau de dificuldade. - Atletismo: Corridas curtas, saltos simples, saltos em distância, inclusão de lançamentos. - Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxílio didático de vídeos ou materiais alternativos. - Jogos de mesa nas mais diversas possibilidades e variações.

	alternativos.	livre. - Jogos populares do mundo infantil. - Ginástica: Ensino de elementos ginásticos elementares em somatória de novos elementos, relacionadas a habilidades que estão sendo adquiridas. - Atletismo: Corridas curtas, saltos em sua forma elementar e em situações de pequenos jogos simples. - Jogos de mesa em suas mais diversas formas e variações. - Lutas: Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas ou pequenos grupos, auxílio didático de vídeos ou materiais alternativos.	- Esportes adaptados ao ambiente escolar com modificações de regras e adaptações à estrutura convencional, optar inicialmente por esportes da cultura corporal do movimento da comunidade escolar.
O CONHECIMENTO DO CORPO ATRAVÉS DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	- Exercícios que contemplem a coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva. - Mímicas e jogos imitativos, dramatização de sentimentos, histórias e personagens. - Jogos populares do mundo infantil da	- Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica. - Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. - Exercícios que contemplem a	- Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. - Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica... - Jogos de imitação e representação,

	cultura corporal do movimento. - Exercícios de estruturação do seu corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais, exercícios de localização. - Exercícios lúdicos de estimulação das capacidades físicas, mini-circuitos, estafetas e desafios corporais individuais. - Reconhecer de forma simples as partes do corpo através de Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos, utilizando-se da cultura corporal do movimento e outros recursos como cartaz e desenhos.	coordenação geral, pequenas atividades de dificuldade progressiva. - Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos. - Conscientizar de hábitos saudáveis e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva.	atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos. - Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sobre a perspectiva dos mais variados recursos didáticos.
--	---	--	---

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O SEGUNDO CICLO		
EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	
	4º ANO	5º ANO
VIVÊNCIA CORPORAL E ESTRUTURAÇÃO DO MOVIMENTO	- Exercícios posturais e alongamentos com diversas variações através da observação de modelos posturais. - Exercícios de vivências e aprimoramento dos lados dominante e não dominante utilizando "circuitos mais complexos". - Exercícios e jogos coordenativos, de complexidade progressiva. - Exercícios de aprimoramento de equilíbrio estático e dinâmico sobre linhas, cordas, traves de equilíbrio ou barra, progredindo para exercícios combinados entre estático e dinâmico. - Exercícios de estruturação do corpo no espaço, em diferentes formas e planos espaciais "exercícios de localização". - Circuitos com manipulação de implementos "desafios corporais".	- Circuitos com manipulação de implementos "desafios corporais". - Circuitos de combinação das capacidades físicas (força, velocidade, resistência, equilíbrio, flexibilidade, coordenação, agilidade...), nas mais variadas possibilidades e desafios corporais utilizando ou não implementos. - Jogos populares, utilizando-se de regras e modificando com participação efetiva dos alunos. - Atividades com gestos pré-desportivos mais próximos das situações de jogo. - Propor atividades dentro e fora de sala de aula com os mais variados recursos didáticos para identificação das qualidades físicas predominantes nas atividades físicas.

O MOVIMENTO EM EXPRESSÃO E RITMO	- Exercícios de combinação motora nas habilidades fundamentais com utilização de implementos (bola, corda, arcos etc...) - Exercícios de estruturação do corpo no espaço em diferentes formas e planos espaciais "exercícios de localização". - Dramatização, jogos mímicos. - Danças folclóricas da cultura patrimonial e hegemônica. - Exercício das mais variadas formas rítmicas, caminhar ou correr em determinado ritmo, saltos, batidas com bastão, palmas etc.	- Desenvolvimento de exercícios de relação ordem entre tempo e espaço. - Exercícios de aumento de combinação motora nas habilidades fundamentais com utilização de implementos "bola, corda, arcos etc...". - Danças folclóricas da cultura patrimonial. - Exercícios das mais variadas formas rítmicas, caminhar ou correr em determinado ritmo, saltos, batidas com bastão, palmas etc.
O MOVIMENTO E SUAS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS E PRÉ-DESPORTIVAS	- Jogos de mesa com ênfase no xadrez. - Atletismo: aprimoramento das saídas, salto em distância, dos arremessos e lançamentos, iniciação das corridas mais longas, revezamentos e barreiras adaptadas. - Ginástica: Posições básicas, elementos ginásticos vela, ponte, elefantinho, rolinho, estrela, aviãozinho e elementos combinados nas mais variadas possibilidades. - Estratégias lúdicas e simbólicas para a introdução as lutas, atividades em duplas, pequenos grupos e atividades com auxílio didático de vídeos ou materiais alternativos. - Esporte: Atividades adaptadas "modificadas" para o ambiente escolar dos esportes estruturados da cultura patrimonial e hegemônica. - Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar "esportes radicais".	- Lutas: Exercícios exploratórios lúdicos e simbólicos das lutas, produção de material como cartaz, painéis e símbolos das lutas como esporte e evidenciando o repúdio a qualquer tipo de violência. - Iniciação aos esportes coletivos, fundamentos básicos e regras, mas, sem fins de rendimento, tornando o esporte familiar aos alunos. - Iniciação desportiva aos esportes individuais, fundamentos básicos e regras, mas, sem fins de rendimento, tornando o esporte familiar aos alunos. - Ginástica: Elementos ginásticos com combinações simples de dois ou três elementos. - Jogos de mesa, nesta fase priorizar o xadrez.

O CONHECIMENTO DO CORPO ATRAVÉS DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	- Jogos e brincadeiras: Em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica. - Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. - Jogos de imitação e representação, atividades cantadas, e exercícios coordenativos da cultura corporal do movimento, práticas interdisciplinares, em sala com diversos materiais didáticos que possibilitem o aluno a identificar capacidades físicas básicas durante o exercício. - Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sobre a perspectiva dos mais variados recursos didáticos.	- Jogos e brincadeiras em atividades de vivências na comunidade com estruturação lúdica ou com regras. - Atividades de jogos cooperativos simples com exercício de desafios em pequenos e grandes grupos. - Esportes pouco populares, adaptados ao ambiente escolar "esportes radicais". - Conhecimentos sobre o corpo: Capacidades físicas e sistemas, trabalho interdisciplinar dentro e fora da sala de aula utilizando os mais diversos materiais, produções em conjunto com a professora regente, fazendo a ancoragem com o que está sendo trabalhado em sala. - Trabalhar hábitos saudáveis de alimentação e de higiene pessoal, bem como a importância da se utilizar a vestimenta adequada para a prática desportiva, sobre a perspectiva dos mais variados recursos didáticos. Ótima oportunidade de trabalho interdisciplinar com a professora regente e corregente.
---	--	--