



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL DE OLIVEIRA FEIJÓ

**CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação
Física para a inclusão de alunos com condutas típicas**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a. SILVIA MÁRCIA FERREIRA MELETTI

Londrina, PR

2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F297c Feijó, Gabriel de Oliveira.
Classe especial : os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas / Gabriel de Oliveira Feijó. – Londrina, 2011.
98 f. : il.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.
Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Teses. 2. Inclusão em educação – Teses. 3. Educação física – Deficientes – Teses. 4. Deficientes – Aspectos sociais – Teses. I. Meletti, Silvia Márcia Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376

GABRIEL DE OLIVEIRA FEIJÓ

CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação Física
para a inclusão de alunos com condutas típicas

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação, da Universidade
Estadual de Londrina, como
requisito final para a obtenção
do título de Mestre.

Orientadora:
Professora Doutora Silvia Márcia
Ferreira Meletti

Londrina, Paraná
2011

GABRIEL DE OLIVEIRA FEIJÓ

CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação Física
para a inclusão de alunos com condutas típicas

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação, da Universidade
Estadual de Londrina, como
requisito final para a obtenção
do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Prof^a Dra. Maria Cristina Marquezini

Prof^a Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti
Orientadora

Londrina, ___ de _____ de 2011.

DEDICATÓRIA

Às pessoas que tanto amo:

Meus queridos pais Adriano e mãe Maria Helena e meu irmão Adriano Junior, pelo carinho e apoio que sempre me concederam e me impulsionaram a lutar pelo que acredito.

Minha linda esposa Ana Paula, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e me incentivando a alcançar meus sonhos nesta longa e sinuosa estrada, que ainda percorreremos juntos enfrentando nossos medos, discutindo nossas certezas e gozando nossos momentos de felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e especialmente, à minha orientadora Prof^a Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, pela sua competência e dedicação inspiradoras e pela oportunidade de compartilhar momentos muito proveitosos em sala de aula, no estágio, no grupo de pesquisa e em conversas acompanhados de uma boa xícara de café. Momentos os quais, sem eles, não seria possível e realização deste interessante, trabalhoso e prazeroso estudo.

Aos professores do programa de Mestrado em Educação, em especial à Prof^a Dra. Maria Cristina Marquezini, pelo incentivo durante todo o curso e por aceitar o convite de fazer parte da banca examinadora.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP), pela honrosa presença nesta banca examinadora e pelas ricas contribuições que trouxe ao trabalho.

Às Prof^a Dra. Célia Regina Vitaliano e Prof^a Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS – MS) pelo incentivo e colaboração.

Aos amigos Rogério Sampaio, Mariana Martin e Thaíza de Carvalho Correa, que nos momentos finais colaboraram muito para a conclusão da redação da Dissertação.

A todos do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – UEL, pelo incentivo, contribuição e acompanhamento do estudo.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade participante, à direção da escola participantes e a todos os alunos e professores que contribuíram grandiosamente para a realização e conclusão da pesquisa.

Muito Obrigado a Todos!

Brilhe seu Diamante Louco
Lembra quando você era novo?
Você brilhou como o sol.
Brilhe seu diamante louco
Agora há um olhar em seus olhos
Como buracos negros no céu,
Brilhe, diamante louco
Você foi surpreendido pelo fogo cruzado
Da infância e do estrelato
Fundido na brisa de aço.
Venha, alvo de risos distantes
Venha, seu desconhecido, sua lenda,
seu mártir, e brilhe!

Você alcançou o segredo cedo demais,
Você chorou para a lua.
Brilhe, diamante louco.
Ameaçado pelas sombras da noite,
E exposto a luz.
Brilhe, diamante louco
Bem, você desgastou suas boas vindas
Com precisão aleatória,
Cavalgou na brisa de aço.
Venha sonhador, você visionário,
Venha pintor, em você flautista,
prisioneiro, e brilhe!

Ninguém sabe onde você está,
Quão perto ou longe.
Brilhe, diamante louco.
Empilhe muitas camadas a mais
E estaremos nos unindo lá.
Brilhe, diamante louco.
E nós nos aqueceremos na sombra
Do triunfo de ontem,
E velejaremos na brisa de aço.
Venha menino,
Ganhador e perdedor,
Venha mineiro da verdade e da ilusão,
E brilhe!

Shine On You Crazy Diamond
(Roger Waters)

FEIJÓ, G.O. **CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

RESUMO

O presente estudo seguiu os procedimentos da pesquisa etnográfica (WOODS, 1998). Objetivou identificar e caracterizar como a educação física intervém junto às classes especiais que, até fevereiro de 2010, eram chamadas de classes especiais de Condutas Típicas, em um município do norte do Paraná, tendo por base os preceitos da escola inclusiva; caracterizar os documentos que fundamentam e regulamentam a intervenção da educação física junto às classes de condutas típicas; e caracterizar as condições dos alunos classificados dentro do quadro de condutas típicas nas escolas do município participante. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas para garantir a amplitude da análise: 1) Análise documental; 2) Entrevista recorrente; e 3) Observação e Filmagem das aulas de Educação Física. Os resultados apontaram a imprecisão na caracterização do aluno com Condutas Típicas e a secundarização do atendimento destes alunos nas aulas de Educação Física. As aulas foram planejadas de acordo com o conceito da Cultura Corporal de Movimento, porém dirigidas refletindo a perpetuação do modelo tecnicista e performático, que não prioriza uma possível visão e compreensão cultural e diversa dos movimentos. O movimento de inclusão dos alunos em nenhum momento promoveu o rompimento de preconceitos enraizados socialmente, mas sim afirmou o caráter ultrageneralizador e negativo do estereótipo atribuído aos alunos da classe especial. O fato dos alunos não demandarem adaptações curriculares ou procedimentais e apresentarem um desempenho igual ou melhor que os alunos da classe regular não foi suficiente para valorizá-los, pois suas capacidades e habilidades não superaram a classificação como deficientes e a utilização de uma pedagogia disciplinadora.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Física, Classe Especial, Inclusão, Condutas Típicas.

FEIJÓ, G.O. **CLASSE ESPECIAL: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

ABSTRACT

The attendant studying followed the procedures of the ethnographic research (WOODS, 1998). It objectified to identify and to characterize how Physical Education intercedes along with the special classes that, until february of 2010, were called special classes of the Typical Behaviour in a town from the north of the state of Paraná, according to the principles of the inclusive school; to characterize the documents that bases and legalizes the interference of the physical education along with the classes of typical behaviour; and to characterize the condition of the students qualified in a particular typical behaviour chart in schools of the participant city. The methodological procedures were divided in three stages to make sure the amplitude of the analysis. 1) Documental analysis; 2) Recurring interview; and 3) Observation and the filming of the Physical Education classes. The results pointed out the inaccuracy on the characterization of the student about typical behaviour and the non priority service to these students in Physical Education classes. The classes were planned according to the concept of the Corporal Culture Of Movement, however driven reflecting the perpetuation of the technical and performing pattern, that doesn't prioritize a possible vision and varied and cultural comprehension of the movements. The inclusion movement of the students never promoted the rupture of the prejudice rooted in society, but it claimed the ultra-generalising character and negative of the stereotype assigned to the special class students. The fact the students don't demand curricular or procedural adjustments and present an equal or better performance than the regular class students, it was not enough to value them, because their capacities and habilities didn't overcome the rating as defectives and the use of a disciplinarian pedagogy.

Keywords: Special Education, Physical Education, Special Class, Inclusion, Typical Behaviour.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	12
2	A ESCOLA E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	15
2.1	Inclusão e Exclusão: categorias que sustentam a dinâmica e a ordem social do sistema capitalista.....	21
3	A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	26
3.2	A escolarização de pessoas com condutas típicas.....	30
4	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO.....	37
5	MÉTODO.....	46
5.1	Local de Realização.....	46
5.2	Sujeitos Participantes.....	47
5.3	Cuidados Éticos.....	47
5.4	Procedimentos Metodológicos.....	48
5.4.1	Análise documental.....	48
5.4.2	Entrevista.....	49
5.4.3	Observação Direta e Filmagem.....	50
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
6.1	Análise Documental.....	56
6.2	Entrevista com a professora de Educação Física.....	59
6.2.1	A inclusão dos alunos com condutas típicas nas aulas de Educação Física.....	59
6.2.2	Caracterização dos alunos da classe especial.....	64
6.3	Observação e filmagem das Aulas de Educação Física.....	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
	APÊNDICE.....	97
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho teve como ponto de partida questionamentos e dúvidas, que em cinco anos de graduação em Educação Física, não foram suficientes para as esclarecerem. A busca por estes conhecimentos, então, iniciou-se em minha prática efetiva como um professor ainda desconfiado e confuso quanto às responsabilidades e competências atribuídas a mim, como profissional de Educação Física, que atuaria no ambiente escolar. Além da incoerência entre corrente teórica e prática pedagógica, ainda presentes no cotidiano das aulas de Educação Física, havia uma responsabilidade em particular que me deixava muito inquieto: a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Esta inquietação incitou-me a trilhar um caminho, onde a cada distância percorrida em que avistava uma resposta aparentemente segura, esta me fazia retornar ao início com mais questionamentos. A intervenção com alunos deficientes em uma escola especial como última tentativa de atingir meu objetivo, no entanto, me conduziu novamente ao início e me fez enxergar que o ponto de partida era, ironicamente, o lugar mais seguro que havia encontrado até o momento.

A segurança se apresentou na possibilidade de indagar, cotejar, elaborar, discordar de argumentos e me libertar das armadilhas como reducionismos e conformismos que prejudicavam minha busca. Reducionismos e conformismos, que indicavam o fim dos caminhos percorridos, uma vez que configuravam-se como *verdades*. Adquiri a consciência de que sinto-me seguro no ponto de partida, porque é exatamente o lugar que me possibilita afastar-me do meu cotidiano e analisá-lo depois de me lançar atrás de meus objetivos e me aventurar em caminhos já trilhados.

Contudo, novamente em segurança, me dediquei à incessante busca de conhecimentos por um caminho que, com ajuda, estou trilhando e que não se configura como um atalho até o destino pretendido, como de fato são os caminhos que conheci, ou seja, que julgam o funcional como também verdadeiro e sem mais reflexões cristalizam valores e práticas. Neste momento, logro a grande aventura de construir pontes que permitam uma ligação entre vários desses caminhos, que possibilitem conhecer melhor os terrenos que percorro e realizar um mapeamento das escolhas que poderei fazer quando, posteriormente, me aventurar mais vezes.

Assim, busquei respostas que possibilitassem operacionalizar ações concretas em afirmação do movimento de inclusão escolar, com o objetivo de descrever os desafios encontrados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com condutas típicas no sistema regular de ensino.

Para isto, primeiramente, apresenta-se a discussão sobre a escola e o processo de universalização do conhecimento, que preocupa-se em apontar como e para quê são configurados os processos de escolarização da educação formal. Assim como, a discussão das categorias *inclusão* e *exclusão*, apresentando-as como um par antinômico e dependente que constituem um mesmo movimento responsável pela dinâmica classista do sistema capitalista, os quais, especificamente no âmbito educacional, têm merecido a atenção de estudiosos e direcionado políticas públicas de educação.

Num segundo momento, destaca-se a trajetória das discussões do processo de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil e o caminho percorrido em busca de ações que focalizam esta demanda populacional. A discussão descreve o percurso histórico da modalidade de ensino Educação Especial e as contradições e contribuições que iniciaram com movimentos de integração até a proposta de inclusão. Destacam-se uma discussão pontual sobre a conceituação e desenvolvimento dos processos de escolarização de alunos com condutas típicas. Classificação substituída atualmente pelo termo Transtornos Globais de Desenvolvimento, mas que ainda encontram-se nomeando alunos e classes especiais, como exemplo: a rede municipal de educação da cidade onde o estudo foi realizado.

Em seguida, trata-se de descrição e progressão histórica da Educação Física nas escolas, após estabelecida sua obrigatoriedade na grade de disciplinas das escolas de ensino fundamental e médio. Destaca-se as vertentes pedagógicas da Educação Física e suas contribuições, assim como, suas influências no processo de elaboração de um corpo de conhecimentos que auxiliasse a prática pedagógica dos professores diante de pessoas com deficiência.

Após apresentar a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, apresenta-se o método e os procedimentos utilizados, assim como, os resultados concomitantemente com suas respectivas análises, seguidos das considerações finais. Os dados que configuram o trabalho e permitiram as análises realizadas, justificam-se como uma possibilidade de contribuição para a área de pesquisa e

atuação em Educação Especial, haja vista a pequena quantidade de produção científica que se inclina à análise do processo de inclusão de alunos com condutas típicas e, especialmente, para a área da Educação Física Escolar, pois acredito na possibilidade de afirmação e valorização da disciplina no ambiente escolar e na possibilidade da superação do modelo tecnicista que inviabiliza o reconhecimento, nas aulas de Educação Física, de algo tão comum na sociedade: a diversidade.

2 A ESCOLA E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A escola pode ser considerada como ambiente estruturador de relações sociais, cujo objetivo é oferecer condições favoráveis de acesso às informações que dizem respeito aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Isso acontece com a premissa de que a apropriação dos mesmos indica a formação do cidadão e garante sua inserção e aceitação efetiva na sociedade.

Entretanto, destacar o papel socializador da escola não permite afirmar que este seja, *a priori*, o objetivo desta instituição, mas sim afirmar que, devido à complexidade que constitui o ambiente escolar, as relações sociais estarão implícitas no processo de escolarização.

Nesse sentido, Souza (2009 b) indica que o fortalecimento de um relacionamento aberto pautado pelo diálogo e pela alteridade, teoricamente, estabelece ações que visam o desenvolvimento da escola e são reconhecidas como sucesso de uma gestão democrática. Além disso, considera a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar na manutenção e transformação de normas coletivamente estabelecidas no cenário educacional público.

O autor aponta também que estes processos de socialização compreendem relações políticas as quais podem defender, verdadeiramente, o princípio da concepção do conhecimento tendo como fim uma cultura construída historicamente e estabelecida por meio da universalização deste capital cultural, justificando uma gestão democrática. Por outro lado, podem camuflar e instituir um sistema radical – autoritário – situação considerada muito próxima dos métodos atuais do sistema de ensino público do Brasil.

Assim, um método democratizante que visa ações com fim em si mesmas em busca da superação de seus problemas expressa a presença de uma *democracia estética* - que utiliza a força política para garantir uma ordem social a qual privilegia uma classe com superioridade numérica (SOUZA, 2009 b).

O autor afirma ainda serem convenientes os privilégios dados ao poder disputado entre as classes sociais, porém, quando adquiridos à força no campo político, na prática podem apresentar contradições denunciadoras do autoritarismo. Assim, um discurso autoritário, ao pregar a universalização do capital cultural, nas entrelinhas, promove a manutenção da ordem social estabelecida:

Contudo, os mecanismos da organização escolar presentes nas suas esferas pedagógica, administrativa e institucional arguem uma igualdade formal, considerando, no sentido mais clássico, a igualdade de direitos presente na maioria das constituições do mundo ocidental. Com esse movimento, mesmo discursando muitas vezes em favor das diferenças individuais, a escola regulamenta e legitima a desigualdade social, tratando aqueles que nunca terão chance como sujeitos para os quais é necessário dar esperança (SOUZA, 2009 b, p.128).

Outro fator importante é a responsabilidade atribuída à escola de formar para servir à sociedade e também transformar para construir novos valores sociais, pois ela se confunde, incitada pelas contradições, e responsabiliza a instituição por fenômenos que fogem à sua esfera de atuação. Porém, influencia diretamente nas relações existentes no seu interior e, assim, torna-se alvo de políticas pontuais que não problematizam sobre o acúmulo das desigualdades sociais, além de não representarem macropolíticas com perspectivas universais que deveriam ser propostas pelo Estado (LEHER, 2009).

Como principal exemplo, tem-se a desigualdade na distribuição de renda. Ela reflete uma sociedade organizada pela imposição de valores de uma classe dominante em que políticas universais, como os Direitos Humanos, passam a não contemplar a humanidade como um todo. Sendo assim, há a necessidade de formularem-se políticas refletoras dos interesses de grupos sociais formados por características específicas e que fomentem a discriminação, consequência da manutenção de uma ordem econômica. Então:

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. [...] Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais” (CURY, 2005, p.15).

Essas marcas mostram que, historicamente, nosso país desenvolve-se sob a bandeira da discriminação e do preconceito, reflexo de ações que contemplam a esfera econômica e seus arranjos mercadológicos, além de tornarem outras esferas subalternas ao desenvolvimento econômico e vislumbrarem soluções compensatórias para os graves problemas sociais gerados pela acumulação de bens (MARTINS, 2003).

De acordo com o autor, considera-se importante destacar o sistema propondo o acúmulo de bens por uma organização social de classes, pois isso indica que a classe com maior poder aquisitivo será detentora de melhores oportunidades, ou seja, de regalias. Sendo assim, será privilegiada até mesmo num bem julgado como sendo direito de todo ser humano: a educação.

Já no processo de escolarização, o privilégio diz respeito às melhores condições de acesso e à garantia de permanência nas instituições educacionais, as quais, por sua vez, selecionam os sujeitos de acordo com o poder aquisitivo ou características individuais.

Assim, afirma-se a estratégia de “tratar desigualmente o desigual”, apresentada em delimitar os espaços e os conteúdos às características de indivíduos ou grupos sociais, contribuindo com a afirmação de estereótipos e estigmas que, quanto mais se enraízam à prática social, mais afastam a possibilidade de enxergarmos a diversidade e a complexidade das relações sociais como um todo, mantendo a ordem sustentadora do sistema. Cury (2005, p.14) ainda destaca que em:

... um mundo que alardeia o “individualismo possessivo” como critério de racionalidade, na forma e curvamento religioso ao mercado, faz sentido pensar as políticas educacionais à luz da “espécie” e da “razão”.

Nestes termos, recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional. O conhecimento, desse modo, revela seu valor universal. Se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais.

A garantia do direito de todos à educação - acesso e permanência - é proposta por programas educacionais formulados para atender grupos sociais de acordo com a suposta homogeneidade encontrada em cada um deles, com a premissa de garantir-lhes as condições básicas de acordo com o mínimo necessário para justificar a solução ou prestação de serviço como digna e humana. Esta, portanto, garantiria aos *menos-favorecidos* a “promessa” do mínimo que estes ainda não têm e, aos *mais-favorecidos* uma explícita vantagem, pois o entendimento é que estes não teriam dificuldades em seu processo de escolarização.

Cury, em seu estudo, apresenta que “os 10% mais ricos das

“pessoas de 25 anos de idade possuem entre 5 e 8 anos a mais de escolaridade que os 30% mais pobres” (CURY, 2008, p.217), situação que ilustra o quadro de desigualdades que impossibilitam os menos-favorecidos de lograrem o conhecimento como instrumento emancipatório.

Este modelo sócio-econômico permite, ou melhor, promove uma diferenciação na oferta da educação formal e assume os interesses mercadológicos como critério para designar como cada grupo/classe social usufruirá do direito à educação. Observa-se que a sociedade, ao organizar-se, adota padrões estruturais/funcionais, estatísticos e ideológicos que destacam padrões de normalidade. A partir destes padrões, estabelecem-se as demais características da formação ideal (competências e habilidades) que os sujeitos devem possuir. Contudo, os padrões quando não determinados, como forma do acúmulo do capital cultural de maneira universal, indicam uma expressão violenta da manutenção e manipulação de uma ordem social imposta pela força política adquirida por uma classe dominante consciente da força que possui (SOUZA, 2009 b).

Não se pretende afirmar a possibilidade de não haver padrões e nem mesmo que estes somente compreendam pontos negativos quanto às suas determinações ideológicas e funcionais. Entretanto, propõe-se indicar que a padronização pode ser utilizada tanto como referência de desenvolvimento social em busca de avanços da universalização, como, autoritariamente, consolidar as divisões imaginárias entre as classes e sustentar os privilégios da classe elitista e os possíveis reflexos da desigualdade social (preconceitos e estigmas) sobre a classe popular.

Observou-se, portanto, que, a partir da década de 1980, a escola passou a ser um campo de proposição de políticas, de caráter progressista, que almejavam solucionar os problemas da educação, assim como, somadas às políticas de outras esferas, solucionariam os problemas sociais (LEHER, 2009). Tais políticas afirmavam uma gestão pedagógica que tomasse providências pontuais para cada diferente situação que dificultasse a escola de atingir a condição de atender a todos.

Nesse sentido, Leher (2009) indica que mais a frente, na década de 1990, uma excessiva focalização do sistema educacional, de forma acrítica, responsabilizou a gestão pedagógica pela falta de medidas adequadas à cada tipo de situação diagnosticada como problemática ao desenvolvimento da escola. Assim:

Os segmentos que estão fora da escola e os repetentes renitentes foram, então, identificados como público-alvo de políticas focais, conceituados pelo mesmo discurso progressista como “excluídos” que devem ser incluídos na escola e, porque não dizer, na sociedade (LEHER, 2009, p.226).

Com o anseio de atender os sujeitos marginalizados ao direito da educação, a escola incorporou o discurso de proporcionar ambientes acolhedores do público-alvo a que se destinavam estas políticas focalizadas. Entretanto, justamente nesta perspectiva, encontram-se as contradições existentes no âmbito educacional.

Políticas públicas podem desencadear ações concretas que representam melhorias, porém que tratam de ocultar as reais condições de vida das classes populares. Nesse sentido, as decisões estratégicas serão direcionadas à assistência imediata de reparação de danos e/ou insuficiência de determinados recursos e, provavelmente, pleitearão um período de trégua com os contingentes que reclamam seus direitos e benefícios. Há nestes acordos, uma possibilidade real de negociação consciente entre as partes, porém que atuam somente sobre os danos e medidas paliativas mais coerentes e não sobre as origens ou os processos de consolidação dos problemas e desigualdades.

No sentido de atender à ordem econômica, medidas compensatórias originarão políticas públicas educacionais focalizadas, que ao não relevarem conhecer os processos de expropriação das classes populares se limitarão em amenizar os problemas que originam (LEHER, 2009).

Caso o objetivo fosse o de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, medidas cabíveis e pontuais deveriam ser tomadas, mas por meio de iniciativas que não se limitariam aos procedimentos pedagógicos adaptativos e avaliativos. Deveriam ser formuladas ações que se direcionariam à uma inclinação em prol das classes populares e suas reais necessidades, que segundo Martins (2003), relevariam a participação destas classes e se comprometeriam em atribuir qualidade aos serviços disponibilizados, revelando práticas sociais elaboradas de acordo com as reais necessidades em que vivem estes sujeitos, ou seja, anunciando proposições e ações formuladas sob o olhar de quem sofre com os problemas gerados pela desigualdade social.

Leher (2009) observa que a centralização na escola, como uma instituição que pode alavancar a condição social dos trabalhadores e seus filhos, adota um discurso repleto de esperança para classes sociais que são alvo de

políticas públicas focalizadas. Estas classes populares enxergam possibilidades nestas medidas, pois compreendem sujeitos e famílias que, em muitos casos, não se enquadram abaixo da linha de pobreza. Contudo, além de explorados pela sua força de trabalho ainda são submetidos ao discurso fetichista de que a escolarização é o caminho para o alívio da pobreza.

Ao considerar as necessidades imediatas de indivíduos e focalizar medidas para somente inserí-los em sua comunidade local, ou seja, determinar os objetivos da escola de acordo com as características da comunidade local em que encontra-se a instituição, determina-se a estagnação social e a ordem estabelecida alijando estes sujeitos de adquirirem os conhecimentos historicamente construídos. Afirma-se que, “a escola perde assim sua identidade institucional e passa a ser uma instituição polivalente em sua aparência, mas na realidade destituída daquele que seria seu valor próprio, a tarefa de transmissão, às novas gerações, do conhecimento historicamente acumulado” (DUARTE, 2009, p.128).

A focalização em grupos de indivíduos ou classes sociais beneficia o controle e a competitividade entre os sujeitos destes grupos, financiada por organizações internacionais interessadas na estagnação financeira e social dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Muitas vezes, financiamentos justificados pela busca de melhoria do sistema de ensino público, veladamente, envolvem as escolas e os professores com leis de incentivo à cultura e educação que premiam destaques de ações sociais que incorporam seus alunos na realidade local, porém que não ampliam os processos de universalização dos conhecimentos (LEHER, 2009).

Fato ilustrado na pesquisa de Souza (2009 a) que, ao analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, observou três situações diferentes e curiosas de escolas de um mesmo bairro da cidade participante. As escolas localizavam-se uma ao lado da outra, sendo separadas apenas por muros e recebiam os alunos da comunidade local. Apresentavam condições físicas e estruturais diferentes e foram reconhecidas como: Escola Referência, Escola Comum e Escola Precária; e recebiam alunos classificados de acordo com o rendimento escolar que apresentavam. A mensuração do rendimento determinava a escola que o aluno seria matriculado, ou seja, sua competência determinava os privilégios que ele teria e o espírito de competição acentuava-se

entre os sujeitos da comunidade. Mas, apesar disto, mesmo a escola que oferecia melhores condições não foi suficiente para promover uma inclusão mais qualificada, já que as três ofereciam escolarização para alunos provenientes de camadas populares.

Premiações e incentivos que revelam também a benevolência de associações filantrópicas, que em busca destes, fazem da caridade e do voluntariado suas práticas diárias em prol de pessoas *excluídas*, mas que promovem a estigmatização e rotulação destas pessoas, pois estas instituições realizam campanhas de arrecadação de que reforçam a ajuda ser necessária devido a uma condição específica destes sujeitos. Isto, em alguns casos como o de pessoas com deficiência, funciona como uma maneira de acentuar negativamente o estereótipo destas pessoas como incapazes e dependentes da ajuda de terceiros.

Segundo Leher (2009), estas pessoas ficam vulneráveis às margens da sociedade em decorrência do processo de expropriação do capital social, ao qual foram submetidos. Nesse sentido, Martins (2003) afirma que, também, ficam vulneráveis a serem *incluídos* de acordo com os critérios de quem promove o movimento de inclusão. Assim, cada medida tomada para os diferentes grupos que compõem o quadro de excluídos, pode adotar perspectivas inclusivas diferentes de acordo com o órgão ou instituição prestadora do serviço à comunidade.

Este processo de inserção dos indivíduos na escola compreende sub-grupos, que particularmente, apresentam origens e causas diferentes e que, o ponto em comum de constituírem-se às margens da sociedade foi suficiente para analisá-los dentro de um grande número de sujeitos que enxergam as desigualdades e a esperança de superá-las no par contraditório: inclusão e exclusão social.

2.1 Inclusão e Exclusão: Categorias que sustentam a dinâmica e a ordem social do sistema capitalista

Há quem se refira à inclusão social como um paradigma, que em contraposição à exclusão se manifesta de modo a erradicá-la sendo que, uma vez realizada a inclusão social de um indivíduo, este nunca mais será excluído. Que acredita na inclusão social como princípio que provoca o rompimento de uma

realidade ou prática promovida por um outro paradigma que unilateralmente preconiza a exclusão social. Entretanto, o objetivo, neste momento, baseia-se em descrever as categorias inclusão e exclusão social reconhecendo-as, na prática social humana.

Encontra a referência de que a categoria “excluídos” trata-se de um grande grupo de indivíduos vítimas das desigualdades sociais que, mesmo com causas diferentes, apresentam em comum estarem às margens da sociedade (MARTINS, 2003; CURY, 2005; LEHER, 2009). Também indicam que a categoria criada de forma ampla (abstrata) nada diz sobre as causas e/ou conseqüências que acometem cada um dos sub-grupos que a compreendem. Então, como caracterizar a categoria exclusão social?

Inicia-se com o princípio de que o capitalismo afirma-se tecendo uma rede de relacionamentos sustentadora de uma ordem social classista consolidada por uma prática que privilegia, prioritariamente, o desenvolvimento econômico. Assim, Martins (2003) caracteriza o sistema capitalista a partir do seu desenvolvimento econômico:

Na medida em que hoje o objetivo do desenvolvimento econômico é a própria economia, podemos defini-lo como um modelo de antidesenvolvimento: o desenvolvimento econômico é descaracterizado e bloqueado nos problemas sociais graves que gera, mais do que legitimado nos benefícios socialmente exíguos que cria e distribui (MARTINS, 2003, p.13).

A partir desta caracterização, nota-se que o desenvolvimento econômico ao propor a manutenção e seguridade de sua economia e não assegurar uma justa distribuição dos benefícios que gera, apresenta uma segurança financeira interessante somente para a classe consciente de sua força política, ou seja, a burguesia. Neste aspecto, ele aprecia a manutenção de uma ordem social proposta para garantir privilégios, porém limita-se às desigualdades sociais que ocasiona. Assim, segundo Martins, bane e descarta parcelas da população que não lhe convém, mas que permanecem às margens de seu desenvolvimento uma vez que são exteriorizados do mercado formal. Contudo, configuram-se como indivíduos “excluídos” pelo sistema capitalista.

Ainda segundo Martins, a exclusão constitui-se como um fenômeno produzido pela omissão do Estado em desenvolver políticas que universalizem o

capital social. Ela pressupõe que os problemas sociais, de maneira geral, sejam gerados pela possibilidade de segregação e exclusão de parcelas populacionais manipulando-as por meio da promoção de políticas compensatórias, caracterizadas pelo autor como: “*débito a fundo perdido, preço a pagar pela sustentação de uma economia cuja dinâmica bane e descarta parcelas da população* (MARTINS, 2002, p.14)”.

As políticas compensatórias, portanto, são entendidas como ações que visam, em caráter imediato, focalizar as necessidades prioritárias dos indivíduos considerados descartados pelo sistema econômico, além de assegurarem seus direitos como cidadãos iniciando pela reparação do principal problema que os acomete. O mesmo sistema que exclui adota, então, o discurso da inclusão como modo de solucionar os problemas sociais. Porém, de acordo com Martins (2003), exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo.

Segundo Leher (2009), a categoria exclusão pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas, dependendo do autor que a analisa. Há estudos que a consideram uma nova forma de referir-se à pobreza ou desemprego, assim como há estudos que consideram um caráter dinâmico das trajetórias individuais que influenciam na significação da categoria.

Esta última é considerada pelo autor como interessante para “assegurar que as teorias de exclusão sociais e políticas não recorram a teorias deficitárias focalizadas na patologia de indivíduos ou de grupos de indivíduos” (LEHER, 2009, p.233). Contudo, ressalta que, ao analisar a operacionalização deste conceito, observa-se a recorrência às marcas do indivíduo para ofertar-lhe o capital social, ou seja, a operacionalização segue o caminho das políticas pontuais.

Entretanto, seus apontamentos nos indicam que, dentro do caráter hegemônico do sistema capitalista, um dado interessante a ser considerado é que uma vez generalizadas as relações mercadológicas, esta operacionalização não admitirá indivíduos em seu exterior. O que se observará serão indivíduos que, na maneira em que são *expropriados* do capital social, são alocados nas margens destas relações mercadológicas.

Contudo, não são considerados banidos ou descartados, haja vista que estabelecem relações comerciais informais nestas margens. Nem mesmo são considerados excluídos, pois não exteriorizam estas relações de mercado, diferentemente do ponto de vista de Martins (2003). “Nesse sentido, a exclusão está

relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo” (LEHER, 2009, p.230).

Segundo Martins (2003) e Leher (2009), a inclusão social pode ser compreendida como um movimento que não se justifica pela consciência social do fenômeno que causa a exclusão, mas sim como um processo de reiteração do sistema. A inclusão e exclusão representam o movimento existente no sistema capitalista, que através do processo de expropriação mantém um certo controle desta dinâmica que envolve a relação entre os incluídos no sistema, sendo grupos com privilégios e outros de forma degradada.

Isso acontece, segundo Martins, na busca de justificativa de práticas exclusivistas: “O discurso de exclusão nos fala de um projeto histórico de afirmação do capitalismo, através da justa e necessária inclusão social dos descartados do sistema econômico,...(2003, p.19)”. Movimento este que Cury (2008), considerando a lógica capitalista, sinaliza como *inclusão excludente*, uma vez que, acontece com certo teor conspiratório ou manipulado pelas classes mais privilegiadas. Movimento que comporta-se com características do liberalismo econômico, que desenvolve ações sociais para os *menos-favorecidos* em busca de melhoria da qualidade de vida, mas propostas ou financiadas de acordo com os interesses das classes dominantes ou por ações governamentais que, enquadram-se ou seguem, muitas vezes, acordos internacionais assinados em nome da estabilidade econômica.

Em busca de uma significação mais precisa do local em que se encontra o trabalhador nas relações sociais, Leher (2009) indica que ele foi recolocado na relações do mercado de maneira forçada ao ser expropriado. Assim, considera que:

Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está posto fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio de expropriação. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal (LEHER, 2009, p. 230).

Deste modo, discutir a dinâmica social propondo soluções seguidoras dos passos de movimentos que se consolidam contraditoriamente, haja vista que tanto a categoria inclusão como a categoria exclusão social necessitam

uma da outra para existirem, apenas possibilitará uma prática social em afirmação do sistema. Em contraposição, seria apropriado discutir os meios de expropriação do capital social impostos aos trabalhadores.

Contudo, Leher afirma que mesmo sendo historicamente inapropriado: “é forçoso reconhecer que essas expressões rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda” (LEHER, 2009, p.230-231). O autor analisa que, no caso da educação, o percurso seguido foi o mesmo e as desigualdades no âmbito educacional também passaram a ser discutidas a partir do par inclusão e exclusão educacional.

Destaca-se neste estudo, o interesse em discutir os movimentos de exclusão e inclusão escolar que envolvem o processo de escolarização de pessoas com deficiência, responsáveis pela formulação de políticas públicas que nas últimas três décadas vêm se reconfigurando, mas ainda apresentam problemas em suas operacionalizações no cotidiano escolar.

3 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.

O Brasil é marcado por discriminações que se manifestaram e perpetuam-se numa sociedade marcada por preconceitos. A educação brasileira, durante todo seu percurso, perpassando o Império e adentrando o plano republicano, seguindo a ordem do progresso, vem constituindo-se em afirmação de uma ordem social que privilegia as elites.

Segundo Cury (2008), a escolarização esteve presente para a população dos grandes centros econômicos de maneira obrigatória para quem não tivesse condições de frequentar as escolas particulares. Além disso, eximia a obrigação do Estado de construir escolas para populações mais isoladas, descartando também a obrigatoriedade da matrícula nas escolas públicas diante da justificativa de não haver escola próxima a sua localidade (Kassar, 2007).

Esta situação, que data do século XIX, é facilmente encontrada atualmente nas diversas maneiras de se conceber privilégios sobre certos direitos de todos os cidadãos brasileiros, incluindo a educação (CURY, 2008). Esta que, como direito garantido, desenvolve-se por mecanismos focalizados em atender demandas populacionais de acordo com o carecimento radical que as atingem (PATTO, 2008) e, muitas vezes, as classificam em estereótipos redutores de suas necessidades à compensação do desfavorecimento caracterizado e limitando seu direito à cidadania.

Somado à falta de escolas, nossa história também nos apresenta a dificuldade em tratar dos problemas que são de responsabilidade da própria instituição, haja vista que ela se constituiu escolhendo o estereótipo de seu alunado. Com isso, não demoraria para encontrar problemas ao lograr o atendimento a grupos desviantes que caracterizariam a diversidade existente extra muros da escola.

Segundo Vasques (2008), a escola justifica seu objetivo na transmissão do conhecimento de acordo com o ideal da racionalidade, da consciência e da moral, os quais são capazes de formar indivíduos enquadrados no padrão de normalidade requerido para o bom funcionamento da sociedade como uma unidade.

Como já mencionado no primeiro capítulo do presente estudo, não se propõe a inexistência de padrões de normalidade, uma vez que os mesmos são

construídos socialmente e necessários para a identidade de indivíduos e grupos sociais. Entretanto, sua utilização pode cristalizar-se em preconceitos que justificarão a expropriação de demandas populacionais e condicionarão a segregação destes contingentes de certos espaços como se situa aqui, a escola.

A segregação, de acordo com um padrão estabelecido de aluno no qual quem não se enquadra torna-se passível de um modelo de escolarização focado na reparação dos motivos que o desviam da escola comum, é uma prática recorrente na educação brasileira.

Referindo-se ao aluno com deficiência, observa-se que, historicamente, seu processo de escolarização foi constituído fora da escola comum e implementado em espaços segregados de educação, prioritariamente em instituições e classes especiais (VASQUES, 2008). Esta condição passa a ser alvo de debates e questionamentos a partir da década de 1960.

Ferreira (2006) indica que a referida década é marcada por discursos sobre integração atingindo a área da educação especial, assim como é observado o freqüente fracasso escolar e a existência de classes especiais em algumas redes públicas.

Na década de 70, entretanto, o assunto adquire expressão considerável:

... as reformas educacionais alcançaram a área da educação especial sob a égide dos discursos da normalização e integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, 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 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) [FERREIRA 2006, p. 87].

Nota-se, num primeiro momento, documentos buscando normatizar uma estrutura destinada a receber alunos cuja deficiência intelectual foi identificada como causa do fracasso escolar, de maneira a atendê-los de forma especializada e voltada à reabilitação dos limites impostos pela deficiência como forma de solucionar o problema da escolarização destes sujeitos.

Ferreira (2006) ainda nos permite observar que tais documentos estabeleciam as instituições filantrópicas (as escolas especiais) também como forma de integrar os sujeitos à sociedade, vagamente se referindo à escola regular como espaço responsável por tal meta.

Entretanto, como forma de demonstrar ações em prol da integração acabaram se consolidando dois espaços como responsáveis pela escolarização de deficientes no âmbito da escola comum: as classes especiais, destinadas às pessoas com deficiência intelectual e caracterizados como “educáveis” ou de “inteligência limítrofe”; e as salas de recurso para os alunos com deficiência sensorial. Aqueles com maior grau de comprometimento permaneceram nas instituições especiais (FERREIRA, 2006).

As escolas especiais se tornaram hegemônicas, fiéis ao seu princípio de adaptar o comportamento dos alunos aos padrões de normalidade possível e ao ponto de se estabelecerem como as responsáveis pelo atendimento dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que contam com uma equipe julgada necessária para garantir o sucesso dos mesmos. Equipe esta inexistente em sua totalidade no âmbito da escola comum, o que deixa margens para considerá-la insuficiente para atender tal demanda.

Acreditava-se que sujeitos com uma ou mais deficiências sejam assistidos, nesses espaços, de maneira apropriada, levando-se em consideração seus limites e possibilidades. Contudo, questiona-se a necessidade destes sujeitos serem atendidos em espaços segregados e não submetidos à responsabilidade do Estado, assim como são as escolas públicas que oferecem a educação comum.

Por isso, vincular a responsabilidade de educar os indivíduos deficientes às instituições filantrópicas ou particulares deixa margem para se pensar a educação destes sujeitos como forma de controle social violenta, pois a escolarização ficaria subjugada às proposições de quem as condiciona e seus pressupostos do que e como seria interessante ensinar, podendo acarretar num reducionismo ainda mais acentuado.

Em relação ao fracasso escolar, junto à preocupação em combatê-lo, há também uma crise relacionada à necessidade de ampliação do acesso às séries iniciais, que aconteceu sem os devidos investimentos (FERREIRA, 2006).

Segundo o mesmo autor, na década de 80, processos de organização pedagógica e gestão escolar foram revistos em alguns estados, devido

a abertura política permitida pelo regime democrático que se estabelecia e viabilizou a criação de ciclos, em contraposição ao regime seriado. Esta alternativa parecia coerente uma vez que:

Neste contexto, de ampliação reforçada do acesso, de crítica às práticas de discriminação contra os alunos de baixa renda e de uma quebra, ainda que parcial, dos processos de homogeneização das turmas, criaram-se melhores condições para reduzir o fluxo das classes comuns para as classes especiais (FERREIRA, 2006, p.90).

Já na década de 90, surgem novas reformas que se concebem diante do discurso de *Educação para Todos*, formulado por organismos internacionais e que propõem mudanças estruturais no sistema educacional evidenciando a inclusão escolar em contraposição à integração escolar, entendida, a partir deste momento, como insuficiente para solucionar o problema da diversidade e complexidade existentes no ambiente escolar.

Segundo Bueno, o *paradigma da inclusão* sob o ponto de vista da educação especial se constitui a partir da Declaração de Salamanca e esta:

simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva de homogeneidade do alunado (BUENO, 2008, p.46).

A busca por soluções aos incômodos provocados pelo movimento de inclusão se identifica, a partir deste momento, como responsabilidade da escola comum, o que pode ser considerado um *“avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles”* (LAPLANE, 2007, p.14). Entretanto, com certa resistência de buscar estratégias e práticas pedagógicas condizentes à heterogeneidade existente nas classes regulares, uma vez que os alunos deficientes sempre foram sujeitos da educação especial.

A Declaração de Salamanca, nesse ponto, assume outras demandas populacionais passíveis de *necessidades educativas especiais* que dizem respeito, além dos alunos deficientes e alunos com altas habilidades, crianças que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados

(BUENO, 2008).

Mesmo identificando alunos desviantes do padrão do alunado ideal para a escola regular como alunos com “necessidades especiais”, a LDBEN 9.394/96 não os define. A definição ou os critérios para a classificação destes alunos foi apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial CNE/2001, entretanto, no documento, ela ampliou o foco de atuação da Educação Especial e contribuiu com o acobertamento quantitativo dos índices de fracasso escolar mensurados no ensino regular. Fato favorecedor da classificação indevida de alunos com histórico de fracasso escolar, com causas distantes de tipos de deficiências, como exemplo de repetentes renitentes, o que transferiu para a Educação Especial a responsabilidade de educar estes alunos.

Como descrito anteriormente, a ampliação das especificações enquadradas como necessidades educacionais especiais incorporaram características que extrapolam às atendidas pela Educação Especial e, inclusive, não caberiam nem à escola comum essa responsabilidade.

Trata-se de situações que exigem políticas públicas e ações em outras esferas macro-estruturais referentes, por exemplo, à distribuição desigual de renda. O condicionamento da responsabilidade à escola reflete uma despolitização social apresentada como manipulação num campo de luta política implícita na discussão do par inclusão/exclusão. Isso acontece como se a gestão educacional e medidas pedagógicas pudessem solucionar problemas intimamente relacionados às causas das expropriações do capital social que alijam os menos-favorecidos do direito à qualidade na educação (LEHER, 2009).

3.1 A escolarização de pessoas com condutas típicas

Uma vez que o movimento de inclusão escolar se desenvolve com ações focalizadas em contingentes considerando suas particularidades, propõe-se apresentar a realidade de um dos grupos de pessoas atendidas por uma das modalidades de ensino presentes na LDB 9.394/96: a Educação Especial. Esta que é comprometida, oficialmente, desde a década de 60, em atender alunos deficientes por meio de uma proposta inicialmente integradora até assumir o atual discurso de inclusiva.

No caso das denominadas condutas típicas, os documentos normativos e políticos da educação especial não definem detalhadamente tal condição. Em consequência da abrangência do termo e da dificuldade em se diagnosticar tais comportamentos, as **condutas típicas** foram merecedoras da atenção de publicações específicas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, na tentativa de justificar o enquadramento destes possíveis comportamentos atípicos.

Dentre as publicações do MEC, destaca-se o *Projeto Escola Viva: Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem*, o qual trata especificamente das condutas típicas, publicado em 2002.

O *Projeto Escola Viva* destaca que o termo condutas típicas abrange “uma **variedade muito grande de comportamentos**, o que tem dificultado o alcance de consenso em torno de uma só definição” (BRASIL, 2002, p.08). Essa amplitude concentra diferentes definições destes comportamentos em diferentes literaturas, segundo o mesmo documento. Entre elas, distinguem-se dois grupos de comportamentos: aqueles voltados para si próprio (fobia, auto-mutilação, timidez, recusa em verbalizar ou manter contato visual) e aqueles voltados para o outro (agressão, omissão da verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo).

Observa-se que algumas características e comportamentos, por si só, não representam uma condição de desvio, mas segundo o Projeto Escola Viva, podem ser classificados como condutas típicas dependendo dos graus de severidade, podendo ser mesurados de acordo com a frequência, intensidade e duração.

De acordo com a classificação, as condutas típicas são apresentadas como: **desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal e desamparo** (BRASIL, 2002, p.08).

O fato das condições que determinam esta categoria de deficiência não serem identificadas de maneira objetiva, ou melhor, a categoria ser constituída por situações enquadradas na esfera comportamental, além destes dependerem de aspectos como a frequência, intensidade e duração para serem avaliados, expressa a dificuldade conceitual de distinguir o que são condutas típicas e o que são estes

comportamentos ainda toleráveis considerando-se um padrão de normalidade. Portanto, a classificação dependerá muito da competência dos avaliadores de se desprenderem de suas práticas e construções da identidade destes sujeitos observadas na vida cotidiana para não julgá-los a partir de preconceitos e enquadrá-los indevidamente.

Desta maneira, estas possibilidades de categorização ampliam as chances de classificação do fracasso escolar como condutas típicas, especialmente em relação aos problemas de indisciplina.

As condutas típicas, neste aspecto, se diferenciam de outros tipos de deficiência como a deficiência física, que implicaria em promover um condicionamento específico como uma prótese, ou arranjos estruturais e espaciais que garantiriam estratégias em face da necessidade educacional especial específica apresentada para a promoção do processo de escolarização. Contudo, as marcas da deficiência física também poderiam implicar em ações preconceituosas. Porém, trata-se de uma deficiência estrutural que exige arranjos mais objetivos, ao contrário das condutas típicas.

Em busca de uma melhor caracterização dos alunos com condutas típicas, observando-se os quadros comportamentais ou síndromes que mais acometem os alunos, a literatura científica e as publicações que destinam ao mapeamento estatístico como as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP, a partir do ano de 2007, passam a classificar as condutas típicas como uma das manifestações dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD).

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento, a Educação Especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é identificada como:

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. **Os alunos com transtornos globais do 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. 09, Grifo meu).

Observamos que a população alvo da Educação Especial está mais circunscrita à condição de deficiência e que as “condutas típicas” são substituídas pelo conceito de “transtornos globais do desenvolvimento”, oficialmente.

Vasques aponta que estes sujeitos (TGD) se encontram em segundo plano nas discussões sobre processos de escolarização, pois com base nas condições dos próprios alunos se justifica a não condição dos educadores e das escolas em atendê-los, priorizando “espaços clínicos e, muito frequentemente, propostas comportamentais de intervenção (VASQUES, 2009, p.153)”.

Com o apelo do movimento internacional, estes sujeitos ganharam visibilidade e a demanda de atendimento na escola comum tem aumentado, entretanto, de acordo com a autora, ainda é realidade existirem diversas formas de exclusão nos espaços regulares de escolarização.

O processo de escolarização das pessoas com transtornos globais de desenvolvimento insiste em procedimentos cristalizados, que refletem um esforço da escola comum em reparar os limites destas pessoas e tentar enquadrá-los nos padrões de normalidade já estabelecidos. Vasques apresenta elementos que descrevem esta prática:

o conhecimento sistematizado quanto ao perfil desses sujeitos e quanto às estratégias para seu atendimento educacional é fragmentário e irregular; as propostas de intervenção, em sua maioria, têm por meta a adequação da criança aos padrões considerados aceitos, mediante repetições e planos rigidamente definidos; quando há o destaque da importância do atendimento educacional, este destaque ocorre independentemente do tipo de serviço – comum ou especial – frequentado pelo aluno (VASQUES, 2009, p.154).

Tais denominações muito abrangentes e pouco definidoras apresentam-se como práticas adotadas para promover uma certa previsibilidade e controle diante dos problemas encontrados nas salas de aula. Ou, de maneira pensada, práticas adotadas para promover a homogeneização das classes escolares que, no entanto, promovem a *inclusão excludente* em ambientes que reduzem as pessoas aos seus estereótipos, mesmo estes não sendo bem definidos. Porém, amenizam o desafio das classes comuns em afastar o fantasma do fracasso escolar.

Para tornar a discussão mais clara, usa-se os indicadores do processo de escolarização de alunos com deficiência, que podem ser analisados nos dados oficiais de matrícula em educação especial no Brasil.

Tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar, realizadas e divulgadas pelo INEP no período 1997-2006, analisamos a evolução do atendimento educacional de alunos que neste período ainda eram classificados com condutas típicas, a partir do cotejamento dos dados de matrícula em Educação Especial segundo o tipo de escolarização.

Tabela I: Matrícula de alunos com condutas típicas em Educação Especial por tipo de escolarização.

MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONDUTAS TÍPICAS					
ANO	Escola Especial/ Classe Especial	Classe regular com apoio especializado	Classe regular sem apoio especializado	TOTAL	Aumento percentual anual
1998	7 067	480	1 447	8 994	-
1999	7 102	858	1 287	9 247	2,8
2000	7 739	1 106	2 677	11 522	24,6
2001	9 190	1 094	1 380	11 664	1,2
2002	9 744	1 555	2 371	13 670	17,1
2003	10 890	2 350	3 618	16 858	23,3
2004	22 340	25 445	16 125	63 910	279,1
2005	21 478	31 069	27 303	79 850	24,9
2006	22 080	34 813	38 967	95 880	20,0

Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas de 1998 a 2006

Segundo dados da Tabela I, podemos observar que, ao longo dos nove anos analisados, houve um aumento intenso no número de matrículas de alunos com condutas típicas em Educação Especial. Tomando por base os índices de aumento anual, merece destaque a ampliação de 279,1% das matrículas entre os anos de 2003 e 2004. Se cotejarmos estes dados com os índices gerais de matrícula em Educação Especial analisados por Meletti e Bueno (2010), observaremos que, no mesmo período, esta teve aumento de 48,14% nas matrículas contra 1.066% das matrículas de condutas típicas.

Com relação ao tipo de escolarização, pode-se verificar um acentuado aumento no número de matrículas em todas as esferas, girando em torno de: 212,43% em escolas e classes especiais; 7.152,7% em classes regulares com apoio especializado e; 2.592,9% em classes regulares sem apoio especializado.

Em uma primeira análise, tais números revelam um aumento extraordinário nos índices de inclusão de alunos com condutas típicas na escola

regular. Por outro lado, em uma abordagem mais atenta, não se pode deixar de considerar o aumento de matrículas em espaços segregados de ensino longe de ser desprezível.

Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que o aumento de matrículas no sistema regular supera em muito o do sistema segregado, revelando que não há, necessariamente, a migração de um para o outro. O que indica uma grande possibilidade de ter havido a classificação do próprio alunado da escola regular, o que no caso de alunos com condutas típicas deve ser alvo de nossa atenção em função da tendência em classificar e patologizar o fracasso escolar.

Meletti (2009) apresenta situações relatadas por professores e diretores das escolas que participaram de sua pesquisa, em que questões comportamentais, hiperatividade, não aprendizado e até mesmo problemas emocionais são classificadas como “necessidades educacionais especiais”. Nota-se, diante destes relatos, que aspectos indicadores de comportamentos não cabíveis a uma pedagogia disciplinadora, que busca o controle dos alunos dentro de quadros comportamentais podem ser facilmente justificados nas condutas típicas.

Segundo a autora, este modo de configurar o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular faz com que a escola e a Educação Especial apoiem

muito mais a consolidação de mecanismos de exclusão no interior da própria escola que processos de inclusão. A análise dos processos de avaliação e de encaminhamentos evidencia que a inclusão é amplamente sustentada pela classificação de alunos já inseridos no sistema regular de ensino. Deste modo, a inclusão mais evita a saída/retirada de alunos da escola do que favorece a entrada/colocação daqueles que não têm acesso ao sistema regular de ensino. (MELETTI, 2009 p. 10).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao grande número de alunos classificados como quadro de condutas típicas na escola, conforme analisado anteriormente. Ainda que com os limites analisados e com a ampla possibilidade de termos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento rotulados, não podemos desprezar a permanência destes no interior da escola regular. Isso porque, conforme nos mostra Cury,

Por tratar-se da educação básica, por ser ela um direito do cidadão e dever do Estado, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, as pessoas portadoras de

necessidades educacionais especiais e os grupos sociais como o dos afro-descendentes, devem ser sujeitos de um atendimento que leve à desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto por seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (2005, p.28).

Nesse sentido, deve-se questionar as relações tecidas no interior da escola e o modo como o trabalho educacional com alunos com necessidades educacionais especiais está estruturado no cotidiano escolar pois, ainda que com a precariedade denunciada e analisada, considera-se a escola como um espaço social no qual pode haver a possibilidade de transformação.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Analisando a Educação Física, desde um pouco antes da sua introdução no ambiente escolar como disciplina obrigatória na década de 30, num breve histórico, nota-se a forte influência do contexto histórico-cultural de cada período vivido na constituição das teorias pedagógicas. Elas introduziram práticas que se perpetuam até os tempos atuais, ou seja, a fundamentação através de tendências como: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagogicista (1945-1964); Competitivista (pós-64) e a Popular (GHIRALDELLI JR, 1988).

Estas tendências pedagógicas apresentaram-se em consonância com políticas públicas de promoção e afirmação da Educação Física em seus respectivos períodos de ascensão, mas a evolução na legislação e no aprofundamento teórico da área, datando-se a partir da década de 1980, viabilizaram a discussão e a busca de correntes teóricas que consolidassem a Educação Física no ambiente escolar.

Neste aspecto, elas abordaram uma perspectiva sócio-cultural, objetivando a prática de atividades desvinculadas da busca pela perfeição e padrões de movimentos. Assim, pessoas não enquadradas em modelos ideais de alunos foram contempladas, nesta discussão, na busca de mudanças conceituais e práticas das aulas de Educação Física. Entretanto, como sustenta este estudo, as práticas pedagógicas dos professores relutam em se desfazerem dos métodos tecnicistas e voltados ao desempenho motor.

A Educação Física poderia ser vista, ainda no final da década de 1930, como fator limitante e segregador. Portadores de deficiência que fossem julgados incapazes de praticar esportes eram também impossibilitados de efetuar sua matrícula nos estabelecimentos de ensino. Esta situação apresenta a clássica rigidez que constituía a escola seguindo o tradicional modelo europeu, onde a limitação quanto à realização de alguns dos conteúdos propostos pela escola já era o suficiente para desconsiderar as outras possíveis qualidades de um indivíduo.

Outro aspecto interessante é que, não diferente de outras disciplinas, a educação física se designava a trabalhar conteúdos incorporados pela elite e se constituía a partir de modalidades esportivas e performances relacionadas

às mesmas. Nesta época, compreendida pelas décadas de 1930 e 1940, que ainda tinham por base a perspectiva Higienista ou a perspectiva Militarista, as deficiências ou limitações não eram toleradas.

Com o fenômeno esportivo em ascensão no início da década de 50, a Educação Física passa a ter um caráter competitivista, o qual é legitimado duas décadas à frente, definindo à Educação Física a ênfase no esporte de rendimento.

Nota-se também a forte influência do esporte na história da área, pois o mesmo era privilegiado, até mesmo, na grade de conteúdos da educação física escolar, pois seus métodos e procedimentos pedagógicos possibilitavam e facilitavam a avaliação de padrões de desenvolvimento entre os alunos, os quais incorporaram-se como critérios nas avaliações dos demais conteúdos.

O motivo para evidenciar o esporte no currículo da educação física escolar pode ser atribuído ao reconhecimento social e ao aspecto cultural, porém considerado por Pires (1998), também pela capacidade de camuflar, através de objetivos direcionados ao esporte, a intenção do controle disciplinar dos alunos.

O autor destaca os aspectos que consolidam o Esporte como um conteúdo importante dentro do currículo da educação física escolar e como uma área exclusiva da Educação Física que se destina ao alto rendimento. Um deles seria a eficiência da utilização do esporte referindo-se ao trato pedagógico e comercial capazes de fazer do fenômeno um instrumento de manipulação de massas, capaz de agregar junto a si valores e hábitos para o cotidiano das aulas e posteriormente na sociedade.

Pires (1998) destaca que o esporte apresenta uma grande funcionalidade para a manutenção do sistema econômico liberal e suas classes sociais, uma vez que exige dedicação e uma grande carga de disciplina por parte dos atletas capazes de gerar uma boa conduta, equivalente a conduta exigida dos assalariados nas relações trabalhistas, ou seja, o esporte se encarrega de imprimir a disciplina que um sistema autoritário deseja que exista para a manutenção da ordem social.

Um segundo aspecto citado pelo autor é a capacidade de socialização, que se encarrega de impor regras a serem aplicadas igualmente a todos, levando ao respeito destas sem questionamento.

Assim, diante da aceitação de regras de uma determinada modalidade esportiva, que são colocadas de forma arbitrária, mas que regem não

somente uma modalidade e sim os momentos tomados de passionalidade agregados ao cotidiano de um grande número de pessoas, atribui-se ao esporte a capacidade de impor regras e costumes autoritariamente, assimilados aos valores do esporte.

Nesse sentido, afirma-se que, através das regras das modalidades e das regras de condutas que os atletas seguem em suas rotinas de treinamento ou das aulas, nelas se incorporam valores e regras da sociedade em que vivem. Deste modo, basta aprender a respeitá-las sem questioná-las, caso queiram progredir. Este condicionamento em aceitar ordens, comandos e critérios de certo ou errado, condicionam estes alunos/atletas a somente respeitarem o que lhe é ordenado sem refletir sobre as ordens.

O terceiro aspecto diz respeito à capacidade de mercadorização e espetacularização que também destacam a eficiência em aglomerar e envolver as pessoas diante da passionalidade e da necessidade de elegerem atletas como modelos de boa conduta, modelos comerciais, fazendo do esporte um alvo interessante de marketing capaz de aquecer a economia através de seus *heróis*.

A publicidade se apresenta diante de ídolos esportivos do alto rendimento, porém os valores se distorcem e se disseminam com referência à saúde e bem-estar, assim como, referência ao tratamento de desigualdades sociais sendo considerado uma ótima *ocupação* nos projetos sociais que visam à segurança pública.

Na década de 80, a Educação Física busca superar o modelo esportivo e a divisão entre Educação Física Escolar e Esporte de Rendimento aparece, preocupando-se, a primeira, a partir deste momento, em fundamentar e instrumentalizar a intervenção proposta no crescimento e desenvolvimento infantil, subsidiada na utilidade social.

Segundo Bracht (1999), apresentou-se o discurso da Educação Física voltada à saúde, contrário ao do esporte, como um apelo na busca de legitimar a disciplina na escola. Entretanto, a busca de afirmação de profissionais de Educação Física fora do ambiente escolar (como profissionais liberais), fez com que aproveitassem o momento favorável à rentabilidade proporcionada, há algum tempo, pelo fenômeno esporte e também pelo atual discurso da atividade física voltada à saúde, para ofertarem e enfatizarem a procura por atendimentos especializados fora do ambiente escolar (em escolinhas de iniciação e especialização desportiva -

futsal ,futebol, voleibol - e em academias).

Com isso, o acesso da população em geral tornou-se fácil às práticas corporais através desta atrativa oferta do mercado, seja em estabelecimentos privados ou em espaços disponibilizados por instituições filantrópicas e associações. A Educação Física assim, tornou-se questionável no ambiente escolar e considerada uma sub-área de intervenção mais criticada e menos reconhecida socialmente.

Vaz (2001), através de uma pesquisa realizada com os atores sociais do ambiente escolar que entrecruzam com a Educação Física (professores de outras disciplinas, alunos, pais, funcionários em geral e diretor) descreve a imagem atribuída tanto à profissão como ao profissional. De maneira geral, o professor de Educação Física é caracterizado marcadamente como expressão da vertente competitivista e pedagogia tecnicista, priorizando movimentos tecnicamente corretos de acordo com as modalidades esportivas estabelecidas e se relaciona melhor com os alunos de maior capacidade técnica. Já os professores de outras disciplinas apontaram a importância do professor de Educação Física para a promoção de eventos da escola e fora dela (VAZ, 2001).

Esta situação aponta a busca por rendimento fortemente atrelada aos conteúdos e processos de avaliação por parte dos professores que cobram a perfeição nos movimentos de acordo com o relato dos alunos e revela a imagem adquirida pelos demais colegas de trabalho, a qual passa a impressão de ter se graduado em outro curso que não se configura na área de conhecimentos da Educação Física.

Contudo, as críticas à postura do professor de Educação Física no ambiente escolar iniciaram um movimento de reflexão sobre suas práticas e contribuiu para a área voltar-se a um discurso que priorizasse o aspecto cultural contido nos movimentos humanos.

A cultura corporal veio despertar uma maneira de intervenção que objetiva o reconhecimento dos diferentes contextos culturais que um movimento pode ser inserido e das diferentes formas de sua interpretação.

Outra contribuição diz respeito à reformulação das estratégias frente às necessidades das pessoas com deficiência, uma vez que estas pessoas também se encontravam no ambiente escolar.

Uma política de Educação Física para pessoas com deficiência

originou-se concomitantemente com o discurso de educação especial que ganhava força na década de 80. Através de eventos esportivos objetivou-se, então, a interação dos mesmos por parte de instituições que atendiam esta população, como exemplo, as APAEs, que utilizavam as competições esportivas como meio de socialização para os deficientes intelectuais. Surge assim, a necessidade de capacitação de profissionais para a intervenção junto às pessoas deficientes.

Nota-se a força do fenômeno esportivo, que mais uma vez se fez presente numa situação de conquista de território pela Educação Física. O esporte, assumindo sua face socializadora e promotora de “respeito”, chama a atenção da sociedade, porém traz consigo a real condição de busca por talentos e modelos de produtividade capazes de valorizar a população deficiente demonstrando sua utilidade e propondo parâmetros comparativos relacionados ao grau de *normalidade* que estes indivíduos possam apresentar.

Somente no ano de 2004, com a regulamentação proposta pelo Parecer CNE/CES 0058/2004, os cursos de graduação em Educação Física reconhecem em seu currículo a necessidade de atribuir competência aos profissionais de prescreverem, planejarem e executarem atividades junto a pessoas com deficiência.

A capacitação de profissionais para atuar com pessoas que apresentam necessidades especiais fez com que a Educação Física assumisse denominações, como *Educação Física Especial*, *Educação Física Adaptada* entre outras, devido à identidade educativa/pedagógica apresentada e conferindo o status de profissão (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005). Entretanto, as autoras destacam que, mesmo sendo conferido um status de profissão à Educação Física Adaptada, seu corpo de conhecimentos merece discussão,

uma vez que, vemos crescer a demanda por saberes, procedimentos, estratégias e adaptações capazes de garantir a participação de pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas em programas de Educação Física” (PEDRINELLI & VERENGUER, 2005, p.5).

Ou seja, conforme aumenta a preocupação em garantir que pessoas com necessidades especiais pratiquem atividades físicas no mesmo ambiente, cujas pessoas enquadradas num padrão de normalidade praticam as suas, aumenta a procura, por parte dos profissionais da área, de métodos que auxiliem uma

adaptação coerente a estas duas características populações.

Porém, neste momento em que a Educação Física propõe esta fragmentação com o objetivo de compreender e intervir com deficientes em ambientes exclusivos, segue um caminho que distanciará os profissionais que atuam em instituições especiais dos que intervêm nas escolas regulares, assim como seus objetivos e conteúdos refletirão o mesmo distanciamento da educação especial e educação comum. Mais adiante, incorpora-se o discurso sobre a inclusão e a Educação Física Especial e a Educação Física Escolar passam a debater o tema.

Com o objetivo de identificar as contribuições que podem ser atribuídas exclusivamente ao trabalho realizado pelos professores de Educação Física nas escolas especiais, nota-se, a partir dos dados levantados por Feijó, Silva, Cruz, Soriano (2006), que a formação dos profissionais atuantes em cinco escolas especiais de uma cidade do norte do Paraná não se constituiu através de um corpo de conhecimentos específico e sim através da atuação experimental utilizando como base os fundamentos e conteúdos da Educação Física Escolar. Esta constatação cria margem para análises que levam à desvalorização do professor especialista e suas estratégias exclusivas diante de pessoas deficientes.

A Educação Física Especial, de qualquer forma, assume a responsabilidade no âmbito da cultura corporal do movimento nas escolas especiais, assim como, a Educação Física Escolar assume a mesma responsabilidade nas escolas regulares, deixando uma dúvida quanto ao atendimento em um ambiente específico – as classes especiais.

O movimento de inclusão ocasionou a imprecisão entre as duas áreas da Educação Física questionadas acima, uma vez que apresentou uma população especial não mais submetida aos cuidados dos ambientes estruturados exclusivamente para a educação especial, o que acentuou a imprecisão entre a responsabilidade ser dos professores de Educação Física especialistas ou dos professores de Educação Física do ensino regular.

Gomes (2007), em sua análise da disciplina compreendida na grade curricular dos cursos de graduação que contempla o corpo de conhecimentos julgados necessários para atender as pessoas com deficiência, constatou, através de entrevista com os professores destas disciplinas (dos cursos de graduação em Educação Física – Licenciatura, de todas as Instituições Estaduais do Paraná), que ainda há resistência em aceitar alunos com deficiência no ambiente escolar. Não

que estes sejam todos contra, ao contrário, a maioria é a favor, porém não concordam com a maneira em que a inclusão é realizada, atribuindo à falta de capacitação de professores que não tiveram esta disciplina durante a graduação e à falta de apoio pedagógico e estrutura das escolas a não condição de receber alunos deficientes. Esta postura também foi refletida nas respostas coletadas nos questionários que os alunos destes professores responderam.

Em suas conclusões, Gomes (2007) afirma a necessidade desta disciplina focalizar métodos e procedimentos pedagógicos que abordem o ambiente escolar, pois de acordo com os dados oferecidos pelos alunos e apresentados acima, a falta de capacitação não atinge somente os professores que já atuam nas escolas e não tiveram a disciplina durante sua formação. A configuração desta disciplina, com carga horária depreciada na grade curricular, ainda apreende, em sua maioria, conceitos teóricos sobre o quadro de deficiências mais conhecidas: intelectual, física, auditiva e visual, e pouco oferecem de práticas pedagógicas em situações reais ou que simulem o ambiente escolar.

A pesquisa realizada por Cruz (1997) junto aos alunos de uma classe especial, localizada numa escola do Rio de Janeiro, focalizando a análise do desenvolvimento motor destes alunos, apresenta uma realidade que se opõe à realidade dos alunos que freqüentam escolas especiais. O autor destaca que as séries iniciais do ensino fundamental não tinham em seu currículo a Educação Física incorporada, assim como, as classes especiais. Entretanto, em sua pesquisa o autor observou que nos momentos de integração dos alunos da classe especial e das classes regulares não foi a deficiência dos primeiros que limitou algumas atividades.

Segundo Cruz (1997), não é surpresa notar alunos excluídos de determinadas atividades mesmo estes não sendo deficientes. E exclusão da prática de certos conteúdos da Educação Física ainda se situa atrelada à cultura da performance técnica. Diante deste cenário, fica evidente que a Educação Física necessita de certos arranjos que possam vir a consolidar sua prática de maneira eficiente se desprendendo dos modelos de intervenção e avaliação que somente reforçam os preconceitos instituídos, os quais o movimento de inclusão escolar busca eliminar.

Contudo, vale observar que as mudanças necessárias nos procedimentos pedagógicos não devem se apresentar somente nos discursos teóricos que envolvem a Educação Física, e sim devem ser incorporadas à prática

efetiva, que estão vinculadas principalmente ao aspecto atitudinal.

Os profissionais de área, percebendo-se cercados pelos limites impostos pela fragmentação dos ambientes que segue a prática educacional e sua desenfreada busca por normatizações e padronizações, devem se propor a refletir uma intervenção capaz de identificar novos rumos a serem tomados dentro da escola regular os quais possam inserir os alunos das classes especiais, como identifica Cruz:

Os professores de Educação Física identificados com as propostas erigidas sob denominações diversas, tais como conflitiva, crítico-social, crítico-superadora e revolucionária, devem de pronto abrir as portas e portões de suas imensas salas de aula para que dela participem alunos de classes especiais. Desse modo, revendo objetivos, métodos e funções sociais, estaremos todos envolvidos numa prática sócio-político-pedagógica capaz de materializar não só uma nova Educação Física escolar, mas, também, novos caminhos a serem percorridos (CRUZ, 1997, p.77).

Diante de uma trajetória vinculada sempre às necessidades do período histórico em que se apresentou, a Educação Física ainda elabora conceitos que seguem os apelos sociais na tentativa de se auto-afirmar, ainda mais no ambiente escolar, onde recebe freqüentemente críticas quanto à sua validade no processo de escolarização. Assim, buscou-se saber: qual a contribuição da Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas no sistema regular de ensino, haja vista as políticas públicas que indicam a necessidade de se constituir turmas heterogêneas que contemplem e respeitem a diversidade de seus educandos?

Este questionamento se justificou pela necessidade de investigar como a Educação Física vem elaborando seus conteúdos, objetivos, métodos e procedimentos pedagógicos e avaliativos para a intervenção nas classes de condutas típicas a partir da análise do trabalho realizado pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade colaboradora.

A proposição do estudo vinculou-se à possibilidade de haver uma preocupação secundária em atender os alunos das salas de condutas típicas, uma vez que a Educação Física fundamenta-se na perpetuação do modelo tecnicista, que prioriza a avaliação da performance dos alunos durante a aula, exclusivamente de suas competências motoras, e baseia-se no modelo médico-psicológico que

ainda fundamenta a segregação e rotulação dos alunos.

Os objetivos almejados compreendem: 1) identificar e caracterizar como a Educação Física intervém junto às classes de condutas típicas do município de Londrina, tendo por base os preceitos da escola inclusiva; 2) caracterizar os documentos que fundamentam e regulamentam a intervenção da educação física junto às classes de condutas típicas; 3) caracterizar as condições dos alunos classificados dentro do quadro de condutas típicas nas escolas municipais.

5 MÉTODO

O presente estudo, objetivando conhecer a realidade de alunos classificados com condutas típicas que freqüentam a classe especial, focaliza especificamente o ambiente construído nas aulas da disciplina Educação Física, buscando analisar o ambiente freqüentado pelos alunos. Isso se deu de uma maneira que fosse possível absorver o máximo de dados, para que eles pudessem ser relacionados com as referências teóricas que fundamentam este trabalho. Assim, o estudo desenvolveu-se de acordo com os procedimentos utilizados pelas pesquisas etnográficas, tendo como referência metodológica principal Woods (1998).

5.1 Local de Realização

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de educação da cidade de Londrina - PR. Primeiramente foi realizado, pessoalmente, o contato com a secretaria municipal de educação da cidade e formalizada uma autorização que habilitou e possibilitou o andamento do estudo. Outro cuidado tomado foi o do reconhecimento, também por parte da secretaria de educação, da relevância da pesquisa. Considerando a importância dos dados e de suas análises serem conhecidas pelos gestores educacionais da rede municipal, firmou-se, mediante a autorização, o compromisso de retornar à secretaria municipal para apresentação e disponibilização dos resultados obtidos.

A escolha do local específico para a realização da pesquisa foi possível através de um levantamento na secretaria municipal de educação da cidade, o qual constatou que 03 escolas, entre as 68 instituições escolares localizadas na zona urbana, compreendiam classes especiais para alunos com condutas típicas.

Considerando-se os aportes metodológicos da pesquisa etnográfica e a necessidade de uma coleta de dados significativa, contemplada pela observação direta, entrevista com o professor de Educação Física e a compilação dos documentos que regulamentavam ou direcionavam as práticas pedagógicas deste professor, determinou-se descrever o ambiente das aulas de Educação Física de apenas uma destas três classes especiais.

Nesse sentido, o procedimento utilizado para a escolha aleatória da classe especial, que seria acompanhada durante um bimestre letivo do ano de 2009, foi a realização de um sorteio.

Porém, em visita prévia às escolas para reconhecimento dos possíveis locais de realização do estudo, constatou-se que, no ano de 2009, somente uma classe especial compreendia a Educação Física em sua grade curricular. A justificativa alegada para o fato foi a falta de professores de Educação Física na rede municipal de ensino. Assim, o ato mais *prudente* considerado pelos gestores e diretores das escolas, diante de tal situação, foi deslocar os professores de Educação Física das classes especiais para as salas regulares. Sem a necessidade do sorteio, definiu-se a escola participante, a qual me recebeu e contribuiu valiosamente com a proposta original de acompanhar os alunos com condutas típicas durante as aulas de Educação Física.

Um imprevisto limitou, relativamente, a quantidade de aulas pretendidas para o acompanhamento (observação). O fato deveu-se à paralisação por conta do surto da *Gripe A (H₁N₁)* que interrompeu as aulas em todas as escolas municipais pelo período de agosto a outubro de 2009. Esta situação fez com que o número de observações fosse forçadamente reduzido, mas esta possibilidade já estava prevista, assim como faltas e outros impedimentos que pudessem vir a acontecer durante a pesquisa. Hipóteses previsíveis por conta da pesquisa se justificam com a participação de sujeitos, e ainda vivendo sua realidade.

Contudo, outra situação tornou a pesquisa ainda mais convidativa à verificação de possíveis contribuições da Educação Física para a inclusão destes alunos nas classes regulares. O fato se deu, pois os alunos da classe especial estariam fazendo a aula de Educação Física junto com uma turma da terceira série do Ensino Fundamental. Isto aumentou a hipótese de se conhecer possíveis adequações nas aulas prescindidas pelos alunos com condutas típicas e que justificassem suas necessidades educacionais especiais.

5.2 Sujeitos Participantes

Participaram da pesquisa a professora de Educação Física da escola, um estagiário do curso de Educação Física e 28 alunos, sendo estes: 25

alunos de uma terceira série do ensino fundamental e 03 alunos da classe especial (condutas típicas).

5.3 Cuidados Éticos

Tomando os cuidados éticos, os participantes tiveram conhecimento da pesquisa e firmaram sua participação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A autorização de filmagem se deu amparada em documento previamente formulado pela escola que, no início do ano letivo, foi solicitado aos pais ou responsáveis e garantiu o direito de imagem diante de exposições na mídia televisionada e participações em pesquisas acadêmicas. Entretanto, respeitando o sigilo proposto no termo de consentimento, as imagens foram utilizadas única e exclusivamente para efeito das análises propostas pelo estudo não havendo nenhuma possibilidade de exposição externa, assim como os nomes reais dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

5.4 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos utilizados foram selecionados buscando uma coerência entre os procedimentos metodológicos e os objetivos, a partir da delimitação do problema de pesquisa. Essa coerência traduziu-se em atingir as expectativas da pesquisa e em compilar dados suficientes para uma análise profunda do problema pesquisado, que possibilitasse uma interpretação significativa amparada pelo referencial teórico. Para isto, a coleta foi estruturada em três momentos: análise documental; entrevista; e observação.

5.3.1 Análise documental

O acesso aos documentos oficiais que indicam parâmetros, diretrizes e regulamentam a prática da professora de Educação Física tem como enfoque o aprofundamento do documento oficial que respaldou a intervenção. Este procedimento se vinculou à necessidade de conhecer e analisar tais documentos que justificam e fundamentam os procedimentos metodológicos, conteúdos

propostos e as formas de avaliação dos alunos com condutas típicas. Assim, a análise documental foi formatada em três etapas:

a) Coleta de dados: buscaram-se, junto à professora de Educação Física, os documentos utilizados para a formulação do planejamento das aulas, e o direcionamento pedagógico foi encontrado unicamente no Projeto Político Pedagógico, documento básico norteador dos professores.

b) Organização dos dados: neste documento procurou-se, especificamente no capítulo correspondente à disciplina Educação Física, uma base teórica que trouxesse esclarecimentos sobre a intervenção da professora nas aulas diante do princípio da inclusão; indicações e especificações quanto aos conteúdos e procedimentos pedagógicos adotados pela Educação Física para a intervenção em classes especiais; caracterização do alunado classificado com condutas típicas; e os objetivos almejados durante as aulas de Educação Física, de acordo com os conteúdos propostos para os alunos em questão.

c) Análise dos dados: identificou-se um suporte teórico exclusivo do Ensino Fundamental, o qual apenas apresentou os objetivos gerais e específicos, assim como os conteúdos propostos para as classes regulares e nenhum apontamento quanto à inclusão, classe especial ou a caracterização dos alunos com condutas típicas. Contudo, a análise deste documento aconteceu com o suporte do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, de acordo com a temática abordada.

5.4.2 Entrevista

Utilizou-se, como instrumento, a entrevista recorrente, conforme proposto por Meletti (2003), buscando conhecer e analisar o trabalho da professora de Educação Física através do relato oral. Descrevem-se abaixo as etapas do procedimento:

a) Coleta de dados: a professora foi entrevistada em dois momentos. No primeiro encontro ela falou livremente sobre seu trabalho com os alunos classificados com condutas típicas, sua formação acadêmica e sua carreira profissional. No segundo encontro narraram-se os dados obtidos, já organizados, permitindo à professora retirar e complementar seu relato. Também foi requisitado à mesma que aprofundasse mais sobre determinados assuntos quando necessário. Os encontros aconteceram nas dependências da escola, em um ambiente reservado, e foram registrados por um áudio gravador e transcritos integralmente.

b) Organização dos dados: a partir da transcrição integral do relato da professora, as falas foram identificadas numericamente distinguindo inclusive as do primeiro e segundo encontro e, posteriormente, agrupadas de acordo com o contexto que abordavam.

c) Análise dos dados: o relato verbal possibilitou abranger aspectos interessantes sobre a intervenção da professora de Educação Física junto aos alunos classificados com condutas típicas que não seriam possíveis somente através da análise documental e da observação. As falas da professora foram analisadas seguindo procedimentos de análises de conteúdo.

5.4.3 Observação direta e filmagem das aulas de educação física

Definiu-se o período de oito semanas (01 bimestre, sendo este o quarto bimestre de 2009) para acompanhamento dos alunos com condutas típicas durante as aulas de Educação Física. Contudo, foi possível acompanhar apenas quatro aulas com a participação dos alunos com condutas típicas, tendo como motivos que impossibilitaram o acompanhamento do bimestre integralmente:

- O surto de gripe A (Ago/Out);
- O fato da aula de Educação Física ser formalmente da turma da

terceira série do Ensino Fundamental e, no período de avaliação (elaboração dos portfólios), os alunos com condutas típicas não participaram das aulas;

- Ausência dos alunos com condutas típicas na escola;
- Impedimento da participação do alunos com condutas típicas na aula de Educação Física por parte da professora regente ou da professora de Educação Física, justificados por problemas comportamentais.

Assim, o procedimento foi realizado nas seguintes etapas:

a) Coleta de dados: a observação direta foi um dos instrumentos utilizados para registro das situações reais em que as aulas aconteceram. Num *diário de campo* foram registrados dados relevantes durante as aulas, além de explicações da professora requeridas pelo pesquisador, posteriormente ao término das aulas em relação a alguns fatos não compreendidos.

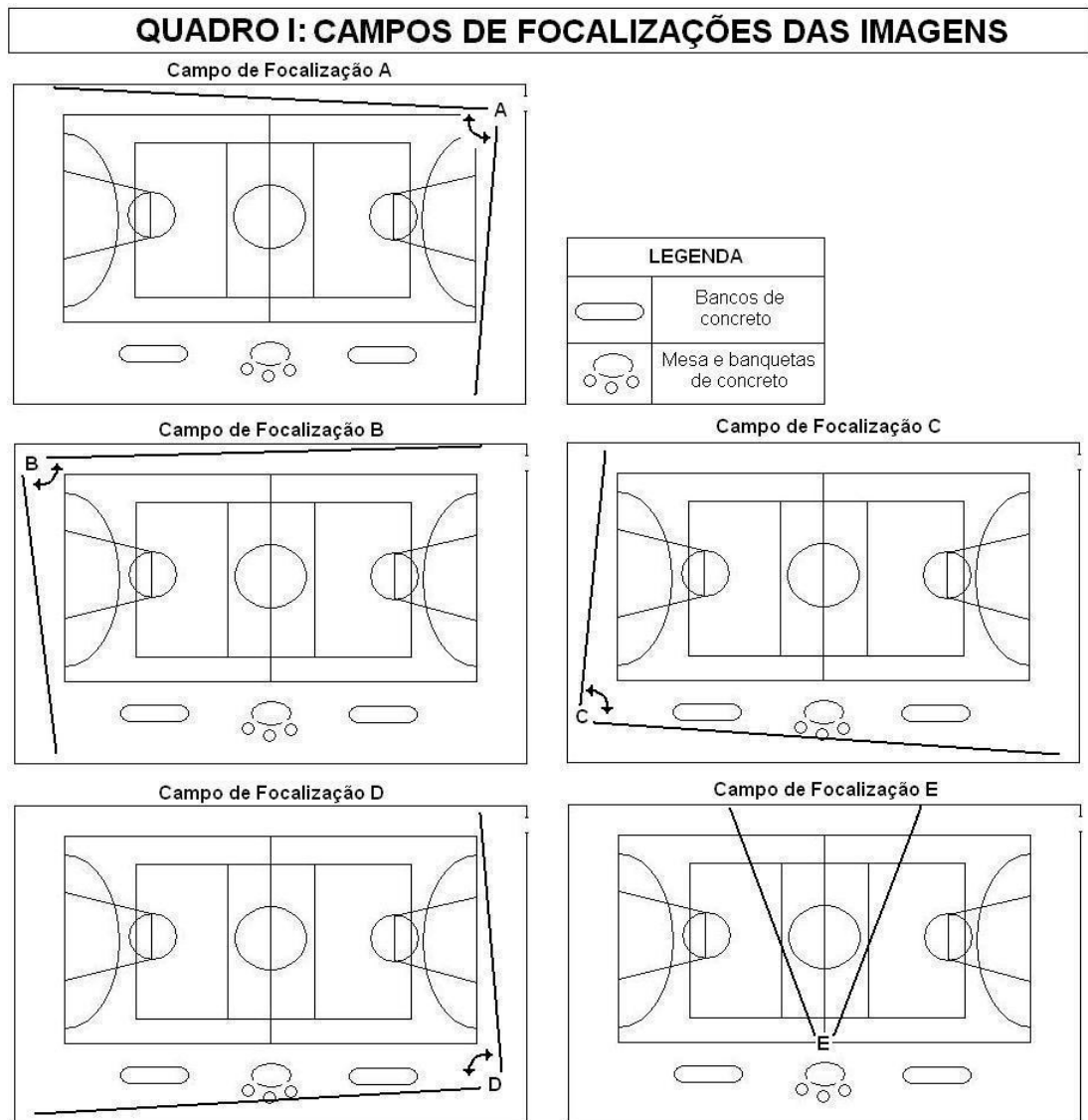
O segundo instrumento utilizado foi uma filmadora, modelo Handycam, com capacidade de armazenamento de 60 Gigabites no HD interno. A filmadora permitiu registrar em vídeo a intervenção da professora de E.F. junto aos alunos com condutas típicas. Devido a utilização de apenas uma filmadora e sendo amplo o ambiente das aulas de Educação Física, foi necessário reposicioná-la, algumas vezes, para manter em primeiro plano os alunos com condutas típicas.

As aulas aconteceram em uma quadra poliesportiva semi-fechada, pois existia apenas uma estrutura metálica côncava que sustentava uma cobertura com telhas de zinco apoiadas em colunas de concreto, ficando as laterais expostas. Não existia iluminação na quadra e as condições de luminosidade dependiam da luz natural que adentravam a quadra. O chão era de cimento, com as demarcações das principais modalidades esportivas encontradas nos conteúdos estruturantes da E.F., as quais eram pintadas com diferentes cores destacando cada modalidade.

O espaço físico que compreendia a quadra poliesportiva continha dois bancos de concreto e uma mesa numa das laterais, e era cercado por um muro baixo que estendia-se com um alambrado até metade da altura das colunas. O

acesso a este espaço encontrava-se em reforma e havia uma movimentação dos funcionários responsáveis pela obra ao redor da quadra.

Para facilitar a leitura da transcrição da observação e o reconhecimento dos ângulos e enquadramentos em que diferentes cenas foram filmadas, estipulou-se previamente cinco possíveis enquadramentos das cenas, sendo estes: campo de focalização A; campo de focalização B; campo de focalização C; campo de focalização D; e campo de focalização E. No quadro da página seguinte apresentam-se as figuras representativas dos campos de focalizações das imagens:



Quadro 1 – Campos de Focalizações das Imagens

Fonte: Elaboração Própria

b) Organização dos dados: os dados obtidos na observação e na gravação em vídeo foram reunidos e transcritos integralmente, formalizando-se um único material de consulta, caracterizados como os dados obtidos na observação.

A partir da transcrição integral de cada uma das quatro aulas que compõem a observação, pôde-se chegar aos dados de pesquisa que estruturam a análise. A forma de organização destes dados permitiu a formulação de quatro categorias que contemplaram diferentes possibilidades de análise das aulas.

Por isso, com o objetivo de descrever os desafios e possíveis contribuições da disciplina de Educação Física no processo de inclusão dos alunos de uma classe especial *de condutas típicas* nas aulas de uma turma da terceira série do Ensino Fundamental, as categorias de análise foram elaboradas de uma maneira que permitissem abranger aspectos conceituais, estruturais, pedagógicos e interacionais.

c) Análise dos dados: considerou-se fundamental uma análise constituída por categorias capazes de apresentar a organização do ambiente proposto para as aulas de Educação Física, as quais permitiriam uma leitura dos momentos registrados de acordo com a dimensão determinada, ou seja, tomou-se o cuidado, devido a complexidade do ambiente escolar, em criar categorias que possibilitassem compreender as situações registradas. Podendo estas serem analisadas como um todo e, também, serem analisadas como parte integrante de um todo. Contudo, apresentam-se as categorias de análise propondo uma identificação que, tecnicamente, denominam partes integrantes de uma obra com registro áudio-visual, sendo estas:

- **Categoria 1 - Ambiente construído nas aulas de Educação Física (Episódios)**: o Episódio corresponde a uma aula de Educação Física. Esta categoria analisará o conjunto das quatro aulas em relação aos pressupostos teóricos que fundamentam o

instrumento utilizado pela professora para escolher os conteúdos e justificar os procedimentos pedagógicos adotados frente à classe da terceira série do ensino fundamental e dos alunos da classe especial para *condutas típicas*. Contudo, propõe-se a descrição de ações consuetudinárias presentes no ambiente das aulas.

- **Categoria 2 - Estrutura das aulas de Educação Física (Cenas):** as Cenas correspondem às partes estruturantes da aula de Educação Física. No presente estudo, as quatro aulas apresentaram as mesmas configurações:

Cena 1: Recepção dos alunos (momento que contempla a chegada dos alunos à quadra e uma primeira orientação do professor relacionada às atividades planejadas);

Cena 2: Aquecimento (momento que compreende a realização de atividades com a intenção de preparar fisicamente os alunos para a realização da aula);

Cena 3: Atividade Principal (momento de desenvolvimento de uma ou mais atividades consideradas responsáveis pelo apropriamento, pelos alunos, dos conhecimentos relacionados aos objetivos específicos propostos para a aula);

Cena 4: Encerramento (momento comumente conhecido pelos professores de Educação Física como *volta à calma*, no qual é realizado atividades de baixa intensidade buscando o relaxamento, a avaliação [feedback] das atividades realizadas e também o momento de hidratação).

- **Categoria 3 - Interação entre os sujeitos no desenvolvimento das atividades propostas nas aulas de Educação Física (Recortes):** os recortes correspondem às atividades propostas (seu desenvolvimento e os procedimentos pedagógicos adotados pelo professor para a realização das mesmas). Propôs-se, com este eixo, analisar as interações entre os sujeitos durante o desenvolvimento, especificamente, das atividades.
- **Categoria 4 - Interação entre os sujeitos em situações**

casuais e criadas entre/pelo desenvolvimento das atividades (Fragmentos): os Fragmentos correspondem às interações entre os sujeitos em situações casuais e ocorridas entre o desenvolvimento das atividades (recados gerais), ou mesmo ocorridas devido ao desenvolvimento destas (momentos ou situações conflituosas que demandam a intervenção do professor).

A análise da observação, realizando a divisão das aulas de acordo com os eixos temáticos estipulados, permitiu identificar as condições dos alunos com condutas típicas para participarem das aulas de Educação Física.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos diante dos objetivos propostos serão apresentados seguidos de suas respectivas análises. Inicialmente apresenta-se os documentos presentes na fundamentação teórica do trabalho da professora de Educação Física da escola participante. Em seguida, será apresentado o relato oral da professora e, por último, os resultados da observação das aulas de Educação Física.

6.1 Análise Documental

Para o planejamento das aulas de Educação Física, a professora apresentou como única referência teórica um documento com característica norteadora: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede municipal de ensino formulado exclusivamente para a disciplina. Neste documento encontraram-se: 1) *Fundamentos teórico-metodológicos* que abordam os 1.1) *Pressupostos para uma Educação Física crítica e reflexiva*; 1.2) *Procedimentos Metodológicos*; 2) *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*; e, por último, quadros contendo os conteúdos estruturantes da Educação Física que contemplam a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assumindo uma vertente teórica *crítica e reflexiva*, o trabalho na rede municipal da cidade participante propõe procedimentos metodológicos que se afastam da busca por rendimento e padrões ideais de execução das várias capacidades e habilidades exploradas pela Educação Física Escolar. Busca, em seus objetivos, analisar os movimentos corporais de acordo com o contexto em que o mesmo está inserido relevando o aspecto cultural das expressões corporais.

Esta vertente apresenta-se em contraposição às correntes teóricas que, durante muito tempo, fundamentaram a intervenção dos professores na escola. Até então, eles realizavam suas atividades e avaliações respaldadas por procedimentos pedagógicos com interesse único de conhecer os movimentos ideais para cada faixa etária, os quais eram objetivos e procedimentos consolidados pelas vertentes fundamentadas pelas ciências naturais.

As vertentes mais próximas das ciências naturais trouxeram várias

contribuições para a área, entretanto, se justificam em um ambiente disciplinador que tem como objetivo o rendimento e a perfeição dos movimentos como forma de avaliação dos resultados; ambientes adequados para treinamento de modalidades esportivas específicas para alto rendimento ou ambientes estruturados para a reabilitação.

Contudo, no ambiente escolar, as aulas de Educação Física atualmente são planejadas e estruturadas levando-se em conta as relações sociais e as possíveis interpretações que cada movimento corporal podem adquirir, seja no contexto em que é realizado ou na cultura em que foi primeiramente manifestado.

Assim, os professores de Educação Física do município participante adotaram a fundamentação teórica, os procedimentos pedagógicos, metodológicos e avaliativos da *Cultura Corporal do Movimento*. Esta denominação é encontrada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Física e objetiva a aproximação da Educação Física Escolar com as ciências humanas e a afirmação das contribuições sociais da disciplina no ambiente escolar.

O documento analisado (PPP), intensamente fundamentado na teoria *crítica e reflexiva*, e desenvolvido com base nos conceitos da *Cultura Corporal do Movimento*, apresentou, em seu texto, a preocupação em observar as particularidades dos alunos e a influência dos mesmos para o grupo e vice-versa, ou seja, permite reconhecer o ambiente das aulas de Educação Física como heterogêneo. Entretanto, mesmo com a rede municipal de ensino atendendo crianças em classes especiais, onde os professores de Educação Física intervinham junto destes, o documento não sinalizou os objetivos da Educação Física para estes alunos. Somente a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental foram citadas, especificando planejamentos com: conteúdos, objetivos e procedimentos didáticos.

Esta observação indica uma secundarização no atendimento dos alunos das classes especiais nas aulas de Educação Física, visto que, adotando-se os fundamentos da *Cultura Corporal do Movimento*, estes não deveriam ser excluídos da participação em atividades físicas, uma vez que a heterogeneidade é considerada.

Além disso, as classes especiais, estruturadas nas escolas comuns, e organizadas separadamente das turmas e séries regulares, necessitariam apresentar um planejamento específico, assim como as classes regulares

apresentam-se divididas por série e subdivididas por bimestres.

Outro ponto observado foi a inexistência de citação sobre o princípio de inclusão. Os objetivos gerais, de acordo com as concepções epistemológicas que fundamentam o documento, apresentam algumas finalidades da Educação Física na escola para o Ensino Fundamental:

- Possibilitar aos alunos situações que envolvam análise, reflexão e abstração sobre seu corpo compreendendo-se como corpo, corpo possível e em movimento;
- Propiciar ao aluno, enquanto sujeito, a tomada de consciência de sua motricidade;
- Favorecer ao aluno a apropriação real de sua própria motricidade, bem como os bens culturais que esta motricidade tem produzido e pode produzir;
- Contribuir para a compreensão do aluno sobre os sistemas de significações nos quais suas ações estão inseridas;
- Proporcionar situações nas quais o aluno promova a interação entre o fazer, o saber-fazer, assim como converta ao plano consciente as estruturas utilizadas na produção das ações;
- Possibilitar ao aluno a aquisição de um repertório cultural relacionado com a motricidade humana.

As finalidades citadas englobam situações que exemplificam uma aula voltada para o conhecimento do próprio corpo juntamente com a oferta de situações experimentais quanto aos movimentos que o corpo humano pode realizar, além de conhecer seus significados em diferentes contextos e culturas. Os objetivos gerais vão em direção à aceitação das diferenças e não à formulação de padrões ideais de movimento, visto que propõem *a aquisição de um repertório **cultural** relacionado com a motricidade humana.*

Estes objetivos podem ser vistos pela Educação Física como primordiais para promoverem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente das aulas. Porém, como não há a indicação do princípio da

inclusão no texto e nem a indicação de um planejamento para as classes especiais, afirmam um considerável descaso por parte da área em atender estes alunos.

Descaso agravado pela inexistência também da caracterização dos alunos atendidos pela classe especial, uma vez que a escola participante foi estruturada para atender alunos classificados com condutas típicas.

6.2 Entrevista com a Professora de Educação Física

O relato oral da professora contemplou dois grandes grupos temáticos formatados de acordo com o assunto abordado. No primeiro grupo reuniram-se os dados descritivos das condições em que o movimento de inclusão era realizado nas aulas de Educação Física, referindo-se à intervenção da professora junto dos alunos deficientes, ao apoio pedagógico oferecido pela escola e pela secretaria municipal de educação. O segundo grupo temático apresenta a caracterização dos alunos com condutas típicas, assim como, as diferenças e as semelhanças entre os sujeitos.

6.2.1 A inclusão dos alunos com condutas típicas nas aulas de Educação Física

A escola em questão tem a classe especial para alunos com condutas típicas estruturada desde o ano de 2006. Neste mesmo ano, em consequência da inauguração desta classe especial, foi que a professora teve seu primeiro contato profissional com crianças com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, o trabalho foi classificado como complicado e também interessante por se tratar de uma situação diferente de intervenção. Porém, algumas dificuldades apareceram e a falta de planejamento específico para a turma, somada à falta de orientação pedagógica, fizeram com que o interesse se tornasse frustração, uma vez que o aprendizado se deu de maneira diferente dos demais alunos das classes regulares.

2₁ Eu achei bem complicado no começo trabalhar com eles porque nós não temos planejamento, não temos orientação e eu achei, não

sei se fui eu, eu não achei nenhum, assim, livros que pudesse me ajudar.

3₁ Aí em 2006 eu trabalhei bem frustrada, bem assim né.

4₁ Foi interessante porque é diferente, você tem aquela novidade,

4₂ (...) Era frustrante. Uma porque eu não tinha parâmetro. Eu não conhecia nenhum trabalho regular com este tipo de turma especial e, né.

A falta de preparação também foi citada como exemplo para justificar a frustração da professora. Este sentimento possivelmente apareceu diante dos procedimentos comumente utilizados nas classes regulares durante as aulas de Educação Física. Estes conseguem atender às habilidades dos alunos, visto que eles se enquadram num mesmo padrão de competência motora, em que pequenas dificuldades de execução são insignificantes para rotular a sala como heterogênea. Já uma classificação prévia dos alunos tornou a situação diferente.

32₁ Se você me dá uma aula pra uma turma regular eu sei o que fazer, eu tenho planejamento, tenho onde buscar, tenho outras pessoas que trabalham como eu

33₁ que pode falar: Ó... esse exercício deu certo, ó... eu fiz aquilo deu certo,

34₁...mas com eles não, cada caso era um caso era uma situação muito, né...

A dificuldade de aprendizagem dos alunos foi considerada pela professora como o principal motivo do seu sentimento de frustração, destacando não considerar comum trabalhar em uma turma que não apresentasse um aproveitamento visível e mensurável como acontecia nas salas regulares. Ela destacou que chegou a repetir os mesmos conteúdos aplicados em 2006 no ano de 2007, e observou ainda o não aprendizado dos alunos com condutas típicas. Contudo, teve o apoio de outra professora de Educação Física da rede municipal que, de acordo com o relato, pareceu um tipo de consolo.

8₁ mas eu penso assim: Poxa!!! eu tenho dez turmas (2007), que no caso naquele ano eu tava com dez turmas, é... nove turmas são do ensino regular e uma é de condutas.

9₁ Então, não tem como eu não comparar, ainda mais que eu não quis. É difícil pra mim.

5₁ Chegou em 2007 eu fiquei frustrada. Por quê? Eu repeti o planejamento de 2006 tudo em 2007, aí eu fiquei assim, aquela coisa me dando uma agonia.

11₁ a grande dificuldade que eu senti em 2007 é aquilo que eu falei do processo, assim, que a história já tava conhecida.

12₁ Se eu fizesse um pega-pega eu já sabia quem ia ser o pegador eterno, ele não ia mudar nunca, ele só ia ficar na dança. Se eu fizesse uma atividade de coordenação, eu sabia quem ia ganhar e eles também já sabiam, não era só eu.

13₁ Trabalharam comigo em 2006 e 2007, eles estavam careca de saber quem era.

14₁ Então o que acontecia, a frustração minha e a deles, (...)

5₂ Procurei até, não achei. Só depois então que eu fiz uma pesquisa com o pessoal da rede (municipal de educação) que uma menina... é a Raquel, que me deu um certo... falou assim: - Não! É assim mesmo que funciona.

No ano seguinte, 2008, a professora, observando a dificuldade em trabalhar com os alunos da classe de condutas típicas, pois havia diferença acentuada no grau de competência motora, optou por realizar a “inclusão” dos alunos. Esse movimento pretendia “incluir” apenas os alunos que apresentavam condição motora, ou melhor, não apresentavam deficiência ou comprometimento motor em alguma parte do corpo ou até mesmo por comportamento.

Entretanto, esta atitude da professora de Educação Física provocou uma polêmica com a professora regente da classe especial do período vespertino, pois a mesma insistiu que os alunos participassem da aula de Educação Física todos juntos, no horário determinado para a classe de condutas típicas, questionando o critério de “inclusão” adotado.

O impasse entre as professoras necessitou ser resolvido com a visita de uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, cujo cargo não foi citado, a qual deu um parecer favorável à “inclusão” parcial desses alunos.

17₁ No ano passado (2008), eu e a professora da tarde, que tava à tarde ano passado, entramos num pequeno conflito eu e ela,

18₁ porque eu queria incluir os alunos que tinham condição motora e separar os alunos que não tinham condição pra mim dar aula separado, então uma polêmica.

19₁ Até que a... a Regina da secretaria veio e concordou que eu fizesse desse jeito

8₂ Daí eu separei os que tinham condição motora e eu vi os que tinham condição de sociabilizar... Eu já tava trabalhando com eles fazia dois anos, era o terceiro ano. Então, eu conhecia a índole de cada criança, a forma de reagir. Então, eu incluí os que tinham condição de ser incluídos, né. Porque era um processo.

Durante o ano de 2009, as aulas de Educação Física para os alunos com condutas típicas foram retiradas da grade curricular. O motivo relatado foi a falta de um professor para completar a carga horária que a demanda de turmas exigia,

pois somente as duas professoras da escola não dariam conta de atender as dez turmas do ensino regular e uma classe especial por período.

Esta situação fez a direção da escola optar por deixar os alunos da classe especial sem as aulas de Educação Física, haja vista a remota probabilidade de enviarem um professor para atender somente uma turma pendente de aula. Um comentário pontual da professora chamou a atenção, pois citou que “as dez turmas da escola”, ou seja, as turmas regulares não ficariam sem aula de Educação Física.

10₂ É, porque na verdade este ano não sobrou carga horária pro... pro pessoal das condutas. Nós estamos com onze turmas. Dez turmas da escola, então deu pra atender todas. Esse ano eles ficaram excedentes.

11₂ A diretora preferiu é... em detrimento de uma turma regular, que... a necessidade física é muito grande no pré (pré-escola) e na primeira (série). 12₂ É... ela preferiu deixar eles sem EF, caso a professora quisesse que eles fossem incluídos... foi uma decisão da professora da sala, eles seriam incluídos.

Contudo, nem todos os alunos com condutas típicas ficaram sem aula, pois os que tinham condição motora, segundo a professora, realizaram as aulas juntamente com uma turma da terceira série do Ensino Fundamental, à qual pertencia oficialmente o horário da aula. Este processo de “inclusão”, além da avaliação motora realizada para os alunos com condutas típicas, contou também com um processo de adaptação. Esta foi justificada para ambos os lados, tanto para a turma que receberia os alunos com condutas típicas como para os que adentrariam às aulas da turma regular.

20₁ e eu achei que esse ano tava bem melhor, assim em termos, porque os alunos estavam acostumados comigo e procurei a turma que eu...eu sabia que ia dar menos problema.

21₁ daí o que nós fizemos, um processo de adaptação tanto pra turma que ia receber os alunos tanto com os alunos de conduta,

Os aspectos observados quanto à intervenção dos alunos com condutas típicas, diante de parâmetros requeridos pela professora participante, se direcionam a utilização do modelo médico-psicológico como forma de classificação para a proposta de uma intervenção educacional, como aponta Garcia (2006).

Outro aspecto identificado foi a busca por parâmetros de normalidade baseados na execução de movimentos como requisitos de avaliação,

além da condição motora, assim chamada pela professora, como pré-requisito de participação na aula de Educação Física.

Este relato remete-se aos requisitos avaliados na década de 30, que de forma discriminatória selecionava os alunos das escolas regulares e atualmente, mesmo com uma corrente teórica crítica e reflexiva baseada nos princípios da Cultura Corporal do Movimento, foi possível observar práticas que contradizem a teoria e se assemelham a tal absurdo. Por isso, a situação descrita na entrevista leva à hipótese de um erro de interpretação, incompreensão da fundamentação teórica proposta ou até a não leitura da mesma.

Considerar a competência motora ou até mesmo aspectos da esfera comportamental como condições determinantes da participação nas aulas de Educação Física apenas confirmam as afirmações de Vasques (2008) quanto à secundarização das discussões de escolarização destes sujeitos.

A autora mostra que esse fato se justifica pelas condições do próprio aluno e pelas condições da escola e dos professores em atenderem estes sujeitos, priorizando espaços segregados com intervenções clínicas ou com propostas comportamentais de intervenção. Lembrando que a segregação não necessita ser executada em espaços físicos externos à escola comum, basta isolar alguns alunos devido às suas classificações e observar o impacto que o estereótipo atribuído a estes sujeitos pode provocar em suas relações sociais. Um exemplo disso foi uma situação descrita no relato da professora que, ao comentar sobre a decisão de privar os alunos da classe especial das aulas de Educação Física, em detrimento de uma turma regular, garantiu o atendimento de todas as “turmas da escola”.

Contudo, essa situação permite afirmar que o processo de “inclusão” proposto pela professora garantiu a alguns alunos, os que tinham “condições”, não somente o acesso às aulas de Educação Física, mas também a permissão de freqüentar um ambiente realmente considerado da escola. Lembrando que a classe especial para alunos com condutas típicas, estruturada dentro do espaço físico da escola, não pertencia ao cotidiano e às relações sociais da mesma.

Como reflexo de uma história repleta de preconceitos e injustiças sociais, o relato da professora permitiu identificar também como não há uma reflexão sobre os conceitos e preconceitos enraizados no cotidiano escolar quando este se depara com o diferente.

Por outro lado, permitiu identificar que estes são utilizados na

justificativa das ações realizadas, além de mostrar uma forma de enxergar o diferente de maneira que ele não ameace o padrão de normalidade estabelecido e os procedimentos adotados para perpetuá-lo. Esta condição é chamada por Cury (2008) de *inclusão excludente*, a qual permite avaliar e incluir à sua própria maneira.

6.2.2 Caracterização dos alunos da classe especial

O relato da professora apresentou as necessidades educacionais especiais dos alunos da classe especial com a descrição dos alunos, a qual se ateve aos nomes dos quadros de deficiências ou síndromes acometidas e sobre as limitações que dificultavam ou impossibilitavam o movimento de inclusão. A imprecisão no diagnóstico dos alunos abriu margem para o questionamento do processo de avaliação e classificação cujos alunos foram submetidos.

33₂ Um era Aspenger que... até agora ele não está mais. Ele está no EJA. Um era autista. A Helena é bipolar e o Anderson eu não tenho certeza de qual é o problema dele... sei que ele era mudo e surtava assim, de uma maneira absurda, e o Rodolfo que tinha Síndrome de Down, mas não era um grau muito severo, o do Rodolfo.

As representações dos alunos da primeira turma atendida pela professora em 2006, assim como a turma de 2007, indicaram a segregação de alunos para a classe especial que não se enquadram nas características ou condições determinantes da categoria condutas típicas. Seja com referência à publicação Viva Escola (2002), que tratou especificamente da discussão e conceituação da categoria, ou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, a qual atualmente apresenta a categoria como TGD.

Alguns casos são questionáveis em relação ao atendimento na sala de condutas típicas. Um exemplo disso é um aluno com Síndrome de Down ou um aluno mudo, os quais podem necessitar de estimulações e trabalho especializado, entretanto, questiona-se o atendimento destes alunos nessa sala, haja vista que o trabalho especializado, como o próprio se caracteriza, deveria ser concebido em ambientes cujas práticas pedagógicas se direcionem ao desenvolvimento dos alunos de acordo com sua deficiência.

Esta imprecisão na configuração da classe especial se assemelha à

condição apresentada por Pletsch; Fontes; Glat (2006) que relatou a existência de classes especiais de “Síndromes Diversas”, constituídas diante do baixo número de alunos com uma necessidade educacional específica que justificasse a abertura de várias classes especiais. Esta situação denuncia proposições políticas com medidas operacionais estéticas, uma vez que, não se curvam às condições dos alunos para promover uma transformação social, mas sim, determinam o destino dos alunos, reduzindo-os à condição de deficiente, segregando-os e afirmando o sistema educacional configurado com classes homogêneas, contudo, seletivas.

As caracterizações destes alunos, e também de outros, atendidos pela professora até o ano de 2009, apresentaram suas possibilidades sempre avaliadas de acordo com a limitação determinante de sua condição de deficiência.

25, mesmo o Rodolfo que tinha... ele tem a... Síndrome de Down, ele... ele conseguia completar (as atividades) por causa da idade, as outras crianças eram menores então por ele ser maior mesmo quando era de correr e tudo, ele conseguia completar.

52, e ainda agora que nós temos um problema sério porque o tamanho deles que é bem desproporcional a turma, né, que eles estão incluídos. E isso causa um certo desconforto nas outras crianças porque elas se sentem assustadas.

55, só que é aquilo que eu coloco, eu não tenho nenhuma criança incluída com problema físico, motor, sabe assim,

56, o problema deles, a maioria deles é comportamental

57, e eu... acho que... a deficiência, assim, é um déficit de aprendizagem mesmo deles né,

58, é uma questão que lá na EF não assim muito..., não dá atrito não dá muita diferença.

59, Então a idade mental deles acaba sendo a mesma entendeu. Uma menina da segunda série, da terceira série que eles estão incluídos a idade mental acaba... , né,

60, só que aquela, há um problema, você tem que sempre tá lá auxiliando,

Segundo a professora, a referência que justifica a condição do aluno estar na classe especial seria o déficit de aprendizagem de cada um. Entretanto, este aspecto não influenciou a participação deles nas aulas de Educação Física, desde que não apresentassem problemas motores.

A professora também referiu-se acreditar numa compensação e sucesso dos alunos nas aulas baseada no discurso de uma “idade mental” compatível, considerando que o aluno deficiente se iguala na competência motora e cognitiva, já que estão incluídos em turmas regulares de alunos mais novos. Seu relato também afirmou uma inclinação à adequação comportamental destes alunos

como uma variável principal a ser considerada no processo de inclusão.

Então, sobre os problemas comportamentais, observa-se que eles são os aspectos relevados na participação dos alunos nas aulas de Educação Física e condicionam uma pedagogia comportamentalista para com os alunos da classe especial incluídos nas aulas de turmas regulares.

46₁Quando ele vai pra quadra é um processo que você tem um professor orientando... todo, ele vai aprendendo,

47₁porque ele vai dar problema no começo.

48₁Nós tivemos um problema seríssimo, eu tive um problema muito sério com o Paulo no começo e...

50₁Por que? Porque cada dia é um dia pra eles, eles são bem diferentes,

51₁ às vezes é uma norma que você trabalha, uma regra que você trabalha no outro dia ele quer burlar ela de novo

79₁ Tem aula que, né, você tem que largar a turma inteira e correr atrás de um.

80₁ Igual aconteceu uma vez com o Paulo, eu tive uma vez dele "surtá" na sala, né, e ele se recusava a sair e eu falei: Vem, então, eu vou te acompanhar até a hora que você tiver num lugar seguro. Larguei a turma e fui.

103₁ E no começo tive muito problema mesmo, porque nós tínhamos um menino que tinha... que era surdo e ele surtava. Até andei apanhando no começo (risos) e eu falei: Ah "péra lá" não nasci pra isso não, né. Ah! (mais risos) eu sou honesta, eu não nasci pra apanhar.

105₁ porque a criança, agora eu já... já tenho noção quando a criança começa alterar na segunda vez que ele aumenta o tom é que ele vai... ele pode "surtá", então eu já... já..... separo ele antes.

114₁ Eu tive com o Paulo, que ele não quis aceitar quando falei que iria tirar ele da aula, mas eu acompanhei até pra certeza que ia voltar pra sala, ver mesmo se ele ia e ele realmente foi.

O comportamento e as ações da professora em sua prática pedagógica apontam uma referência ao modelo médico que se perpetua em parâmetros da Educação Física, estabelecidos de acordo com um padrão ideal de movimento. O reducionismo do aluno ao seu quadro de deficiência, ou comportamental, induz a uma prática pedagógica repleta de cuidados excessivos para determinados alunos, os quais podem ser considerados perseguidos pela professora e exteriorizam atos preconceituosos.

As características dos alunos, nestes casos, não promovem uma discussão de ampliação, adaptação ou negociação no recebimento de alunos com deficiência. Porém, promovem a cristalização dos preconceitos e apresentam, mesmo com duas décadas com grande incidência de discussões sobre inclusão

escolar, estratégias voltadas à integração dos alunos aos processos produtivos, como destaca-se a seguir.

125₁ Mas pra trabalhar com este tipo de criança tem que notar a diferença sutil nela e não pode tirar o olho dela. Você tem que trabalhar o tempo todo que aquele ali é, né. Você acompanhar, né. Ver os... o relacionamento com os pares ali, porque isso dá diferença.

126₁ Porque você... é muito interessante, a criança atrai aquilo que é a característica dela.

127₁ Se ele é meio de cutucar atrair bem aquele “bichinho” que gosta de cutucar os outros.

128₁ Se ele gosta de bater, né. Eu tinha um problema com a Helena que era muito interessante, pois quando ela chegava numa criança “docinho” e ela ficava muito perto eu já podia chegar perto porque ela tava judiando daquela criança. Você tá rindo, né. Mas olha o dia que eu descobri isso... judiação da criança.

129₁ Porque a criança.... impressionante como ela tinha o faro de achar a criança que não ia reclamar. Tem criança que simplesmente não reclama, daí você tem que ir lá e intervir.

130₁ Ver o que tá acontecendo e fala: Ó você tem que me avisar, não pode deixar acontecer, se você não se impor, ela vai bater em você e tem hora que eu não vou poder te ver, então você tem que se impor, né. Você tem que ser forte em frente a ela (Helena) ou criar um sistema de você nunca ficar perto dela. Que nem numa aula de 25 alunos tem hora que você não vê o... a formação que ficou e ela tá bem do lado ali, então teve uma época que eu ficava cuidando dela por causa de uma criança específica e daí, quando eu cuidei dela, ela descobriu outra.

131₁ Ela tinha uma capacidade de achar aquela criança que ela podia judiar que era impressionante.

Os problemas motores também foram considerados limitantes na prática pedagógica da professora, pois eles impossibilitavam-na de desenvolver as aulas de Educação Física quando deparada com situações de atendimento destes alunos.

65₁ que nem a Giovana do ano passado. Eu... eu nunca me atrevi colocar ela numa turma que ela tinha uma... um problema de locomoção muito grande. Se alguém me derrubasse aquela criança? Ela não tinha nem mesmo o... a... a questão é... o controle pra se proteger e também não tinha nem mesmo o reflexo pra se defender ao solo, que é uma coisa natural da criança. Que quando ela vai cair tem o próprio reflexo, ela não tinha isso, ela caía que nem um saquinho - “Pof”. Aquilo era agonizante.

66₁ Eu lembro a primeira semana que eu subi a escada com ela, e eu levei um “baque”, porque foi difícil. Cada passo era um passo e foi trabalhado em sala, trabalhado isso comigo, né.

67₁ E algumas em específico a gente fazia se trabalhar, mas outras

não porque ela não... o movimento de pinçar dela, de pressão dela ela não tinha pressão nas mãos, ela não tinha sabe... força.

68, Então, tem coisas que você fala: e que que eu faço com essa criança?

70, Então... então esse ano eu não posso reclamar, né, tá vindo, mas é aquilo que eu tava falando pra você, eu não tenho nenhum problema motor, nenhum deles tem problema motor, que é onde pra mim pega muito sério.

O posicionamento da professora de Educação Física reflete ações que se distanciam de um discurso inclusivo. As caracterizações dos alunos da classe especial de condutas típicas, assim como suas considerações sobre como proceder na aula diante das condições dos alunos, apenas afirmam uma prática pedagógica imediatista e sustentada por preconceitos cristalizados. Diante destes dados, fica quase visível o distanciamento também dos fundamentos teóricos e metodológicos apresentados no Projeto Político Pedagógico da escola.

Desenvolver um trabalho pedagógico sustentado pelo conceito da Cultura Corporal do Movimento significa reconhecer as diferentes possibilidades e limitações do corpo humano. Entretanto, o reconhecimento não deve servir como fator limitante e segregador das aulas de Educação Física. Ao contrário, esta corrente teórica possibilita um trabalho pedagógico voltado ao cooperativismo e, principalmente, que o professor possa ampliar o leque de possibilidades de avaliação do desempenho e apreensão dos conteúdos propostos. Significa a libertação das técnicas voltadas ao condicionamento de todos os alunos a uma prática corporal ideal, a qual valoriza os mais competentes e descarta os menos competentes.

6.3 Observação e Filmagem das Aulas de Educação Física

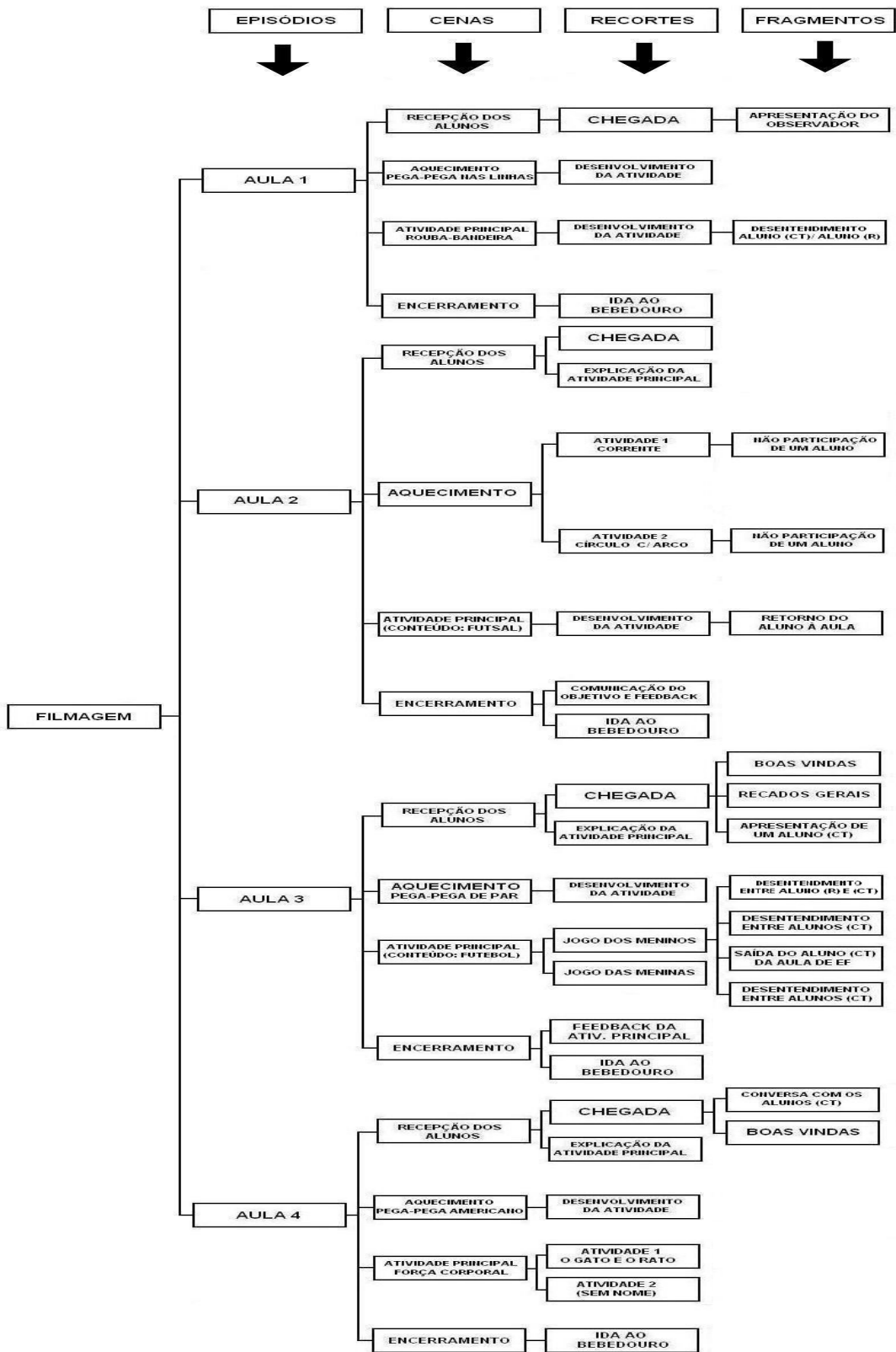
A filmagem é um instrumento, ou recurso, que possibilita a captura de situações que podem acontecer num mesmo espaço de tempo, além de ainda permitir a consulta a este registro por indeterminadas vezes. Por isso, apresenta-se com grande relevância para o pesquisador que adota a *Observação* como um dos procedimentos metodológicos em seu trabalho.

Neste presente estudo, as quatro aulas de Educação Física registradas foram transcritas integralmente como meio de facilitar a transformação dos dados brutos em dados de pesquisa.

A partir dessa transcrição integral de cada aula que compõe a filmagem, pôde-se chegar aos dados de pesquisa que estruturam o Quadro I, apresentado abaixo. A forma de organização destes dados também permitiu a formulação de quatro categorias que contemplassem diferentes possibilidades de análise destas aulas.

Com o objetivo de descrever os desafios e possíveis contribuições da disciplina de Educação Física no processo de inclusão dos alunos de uma classe especial *de condutas típicas* nas aulas de uma turma da terceira série do Ensino Fundamental, as categorias de análise foram elaboradas para permitir a abrangência de aspectos conceituais, estruturais, pedagógicos e interacionais.

Considerou-se, então, fundamental, uma análise constituída por categorias capazes de apresentar a organização do ambiente proposto para as aulas de Educação Física, permitindo uma leitura dos momentos registrados de acordo com a dimensão determinada. Ou seja, tomou-se o cuidado, devido a complexidade do ambiente escolar, em criar categorias que possibilitassem compreender as situações registradas, podendo estas serem analisadas como um todo e, também, serem analisadas como parte constituinte de um todo. Assim construiu-se o seguinte quadro de análise:



Quadro 2 - Organograma com as categorias de análise

Fonte: Elaboração Própria

Desta forma, apresentam-se as categorias de análise propondo uma identificação que, tecnicamente, denominam partes constituintes de uma obra com registro áudio-visual, sendo estas:

Categoria 1: Ambiente Construído nas Aulas de Educação Física (Episódios)

Esta categoria foi elaborada considerando uma análise introdutória do conjunto das quatro aulas de Educação Física. Ela traz os pressupostos teóricos que fundamentam o instrumento utilizado pela professora para escolher os conteúdos e justificar os procedimentos pedagógicos adotados para as aulas da classe da terceira série do Ensino Fundamental e dos alunos da classe especial para *condutas típicas*. Contudo, propõe-se a descrição de ações planejadas e consuetudinárias presentes no ambiente das aulas de Educação Física que serão aprofundadas nas discussões propostas pelas três categorias subseqüentes.

A configuração idêntica das quatro aulas de Educação Física apresentou uma seqüência pedagógica lógica e coerente que caracterizava o início, o desenvolvimento e o fim das mesmas, capaz de comportar e operacionalizar ações direcionadas ao conceito da Cultura Corporal.

Já as bases na teoria Crítica e Reflexiva, apresentadas como fundamentos epistemológicos, se incorporadas, corroborariam com uma trabalhosa, mas possível ampliação na discussão da área sobre flexibilizações e adaptações curriculares, o que contribuiria para a aceitação integral de indivíduos desviantes dos padrões de normalidade e de desempenho adotados pelos professores de Educação Física.

Entretanto, esta seqüência lógica e coerente foi limitada pela funcionalidade e capacidade de uma pedagogia tecnicista que, em busca de performances ideais, ao invés de ampliar, fechou o leque de possibilidades de analisar as diferentes performances exibidas pelos alunos. Também, o que poderia indicar a realização de atividades planejadas desfez-se em ilusão ao perceber que as aulas não eram pensadas como um todo, mas sim, de forma fragmentada. Não correlacionar as atividades em função do objetivo geral da aula significa não planejar a aula, o que se confirmou na não apresentação dos Planos de Aula.

Essa inexistência de Planos de Aula limitou a análise dos objetivos

almeçados pela professora. A situação torna-se ainda mais grave ao constatar que o estagiário, em seu Estágio obrigatório de direção de aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental, não foi cobrado da necessidade de ter em mãos o Plano de Aula formulado como diretriz de sua intervenção com os alunos. Fato que retrata o descaso com um requisito obrigatório, e muito importante, pois os Planos de Aula descrevem os conteúdos selecionados, a progressão pedagógica dos mesmos e permitem que o professor avalie seus alunos considerando todo o processo ensino-aprendizagem, em coerência com os métodos de avaliação propostos pela Cultura Corporal do movimento.

Sobre a prática pedagógica coerente aos pressupostos da Cultura Corporal, ela indica que a avaliação deve recorrer aos registros de cada aula (Planos de Aula) e aos de presença de cada aluno para analisar sua frequência de participação nas aulas de Educação Física e ao Planejamento Anual dos conteúdos.

Estas ações configuram o rigor metodológico necessário para uma avaliação academicamente fidedigna, que sustenta os princípios para uma intervenção consciente do professor de Educação Física com seus alunos e se direciona ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que permitirá avaliar as condições dos alunos e também do próprio professor neste processo.

Porém, a inexistência de uma progressão pedagógica elaborada, que indicasse a estruturação consciente dos conteúdos propostos para o aprendizado dos alunos, demonstra o porquê a Educação Física deve ampliar as discussões conceituais e metodológicas. Ela deve caminhar em direção ao reconhecimento e avaliação da heterogeneidade e das possibilidades existentes no repertório de movimentos corporais. Além disso, deve atenuar a fragilidade já existente em grandes proporções e afirmar a disciplina como relevante no processo de escolarização.

Em relação à organização das aulas, assim como as atitudes da professora, elas refletem o embasamento no conhecimento empírico ainda com elementos de uma aula tradicional que contraria uma visão crítica e reflexiva da Educação Física. As mesmas apresentaram situações em que os alunos com condutas típicas demonstraram uma competência motora igual ou superior a dos alunos da classe regular. O que se aproxima das afirmações de Cruz (1997), o qual destaca que a deficiência não deve ser um motivo de exclusão destes alunos das aulas de Educação Física, uma vez que a cultura da performance técnica é que

exclui alunos das aulas.

Esteve presente também a preocupação com uma intervenção designada pelo estigma que envolve os alunos com condutas típicas e elas indicaram um processo de inclusão focalizado em mensurar suas capacidades de socialização.

Por isso merece destaque também a indevida caracterização dos alunos, ou melhor, uma caracterização com bases em juízos provisórios, ou de acordo com conceitos que se perpetuam em ações consuetudinárias nas aulas de Educação Física. Elas apresentam-se em afirmação e estagnação de procedimentos que não ultrapassam a esfera da cotidianidade e não possibilitam discussões polêmicas e necessárias para ocorrer transformações sociais efetivas.

A observação, que ocorreu no quarto e último bimestre, permitiu constatar como se dá o encerramento do ano letivo dos alunos da classe especial de condutas típicas.

Após a observação da quarta aula, fui à escola para observar uma possível quinta aula de Educação Física e, ao chegar na quadra, a professora me abordou dizendo que não haveria mais a necessidade de registrar as aulas seguintes, pois os alunos da classe especial não participariam das mesmas. O motivo apresentado foi que naquele dia iniciava-se o período de avaliação dos alunos (desenvolvimento de Portfólios), porém que comportavam somente os alunos da classe regular e excluía os alunos da classe especial.

Contudo, os resultados apresentados nesta categoria favorecem a apresentação e análise dos tópicos seguintes que detalham as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, na medida em que se pode cotejar o que está prescrito como princípio e o que se efetiva na prática concreta.

Categoria 2: Estrutura das Aulas de Educação Física (Cenas)

A análise proposta para esta categoria não se aprofundará na interpretação das atividades desenvolvidas com os alunos durante cada *cena*. Trata-se de uma análise da configuração das *cenas* e da relação existente entre as mesmas. Objetivou-se descrever as adaptações e estratégias adotadas para contribuir com a inclusão dos alunos da classe especial nas aulas de Educação

Física de uma turma do Ensino Regular.

As *cenias* identificadas são responsáveis por caracterizarem os *Episódios*, uma vez que o configuram como tal. Contudo, dois aspectos podem ser considerados para interpretarmos os dados compilados nesta categoria.

O primeiro aspecto diz respeito à relação existente entre as *cenias* que formalizam cada *Episódio* e objetiva saber se a progressão das atividades busca a apropriação de um conhecimento em comum ou se são escolhidas de acordo com a característica das etapas em que se incluem.

O segundo aspecto diz respeito à escolha das atividades e os conhecimentos almejados diante do cronograma das aulas de Educação Física, com a intenção de saber se foram planejados, e/ou saber se possuíam adaptações exigidas para facilitar a inclusão dos alunos com condutas típicas nas aulas da turma regular.

Para melhor visualização dos dados referentes à análise da Estrutura das aulas de Educação Física, construímos o quadro abaixo, destacando os episódios e suas respectivas *cenias* e analisamos a configuração delas intra e inter episódios.

QUADRO III: Estrutura das Aulas de Educação Física	
EPISÓDIOS	CENAS
Episódio 1	Cena 1: Recepção dos Alunos
	Cena 2: Aquecimento (Pega-pegas sobre as linhas)
	Cena 3: Atividade principal (Rouba Bandeira)
	Cena 4: Encerramento (Ida ao Bebedouro)
Episódio 2	Cena 1: Recepção dos Alunos
	Cena 2: Aquecimento (1: Corrente e 2: Corrida dos Arcos)
	Cena 3: Atividade principal (Futsal)
	Cena 4: Encerramento (Comunicação do objetivo, Feedback da aula e Ida ao bebedouro)
Episódio 3	Cena 1: Recepção dos Alunos
	Cena 2: Aquecimento (Pega-pegas de Par)
	Cena 3: Atividade principal (Futebol)
	Cena 4: Encerramento (Feedback da atividade principal e Ida ao bebedouro)
Episódio 4	Cena 1: Recepção dos Alunos
	Cena 2: Aquecimento (Pega-pegas americano)
	Cena 3: Atividade principal (Força Corporal)
	Cena 4: Encerramento (Ida ao bebedouro)

Quadro 3 - Estrutura das Aulas de Educação Física

Fonte: Elaboração Própria

Observamos que as Cenas 1, nos quatro episódios, traduzem a formalidade referente ao início da aula de Educação Física e apontam uma real necessidade de isso acontecer.

Identifica-se que é necessária a apresentação do professor a todos os alunos dentro de sua sala de aula: a Quadra poliesportiva, pois o não reconhecimento da mesma como sala de aula do professor de Educação Física é uma dificuldade enfrentada nas escolas. E não se trata de uma ação exclusiva dos alunos, pois muitos atores sociais da escola, ao terem problemas de identificarem a função e as competências do professor de Educação Física, como aponta (Vaz, 2001), também sentem dificuldade de identificar um espaço aberto como um ambiente de aula. Em consequência disso, atribuem somente a funcionalidade de

promoção de momentos de ludicidade, situação que dificulta a imposição de respeito do profissional na função de *professor*.

Em seguida, as Cenas 2 introduzem as atividades físicas da aula e respeitam as características da etapa de *Aquecimento*. Neste momento, identificou-se a presença da brincadeira popular *pega-pega* nas quatro aulas registradas e também que ela ocupara todo o período compreendido pela cena, com exceção do Episódio 2, pois o *Aquecimento* contemplou duas atividades (*pega-pega* e corrida do arco).

As variações da brincadeira na sucessão das aulas, exigindo dos alunos a execução de capacidades e habilidades motoras diferentes dentro de um mesmo contexto, sugeriu uma progressão planejada da etapa de aquecimento. Progressão que poderia se confirmar se as mesmas tivessem a mesma correlação com as Cenas 3 de cada episódio, ou seja, tivessem diretamente relacionadas às atividades principais de cada aula.

Entretanto, não foi possível afirmar uma seqüência pedagógica relacionada diretamente à atividade principal, ou seja, com a Cena 3 dos quatro episódios, a qual se relacionava diretamente com o conteúdo e objetivos propostos para cada aula.

Remetendo-nos ao Quadro II, visualizaremos que as Cenas 3 de cada episódio apresentam um conteúdo diferente e uma possível relação de progressão pedagógica estaria presente somente nas Cenas 3 dos Episódios 2 (Futsal) e 3 (Futebol). Porém, não se descarta uma possível e desprezível similaridade entre os conteúdos. Nesse sentido, a utilização do *pega-pega* nas Cenas 2 (Aquecimento) de cada episódio não passou de uma corriqueira e mecânica ação consolidada como atividade promotora do aumento da temperatura corporal para iniciar a atividade principal.

Havia a possibilidade dos conteúdos seguirem uma fragmentação em relação à complexidade das atividades propostas relacionadas ao nível de competência motora exigido. Assim, isso se traduziria na escolha de conteúdos para o ano todo e a execução de atividades relacionadas aos mesmos fracionadas nos bimestres, resultando em aulas seqüenciais diferentes. Porém, essa possibilidade foi descartada em consulta ao planejamento bimestral das aulas de Educação Física, no qual, o quarto bimestre (que compreendia os episódios) citava somente um dos quatro conteúdos descritos - Futsal. Esta situação enfim confirmou a hipótese de

haver certa medida de improviso ou falta de *Planos de Aula*.

Por último, o encerramento das aulas identificado nas Cenas 4. Nesta etapa, em todas as aulas a formação das fileiras e a ida ao bebedouro foram observadas, porém, não se identificou nenhuma atividade física planejada.

Nos Episódios 1 e 4, a ida ao bebedouro ocupou integralmente a Cena 4. Já nos Episódios 2 e 3 foi possível identificar a realização da avaliação da aula com os alunos antecedendo a ida ao bebedouro. Somente no Episódio 2 identificou-se a Cena 4 iniciada com o anúncio do objetivo da aula, seguida da avaliação e ida ao bebedouro.

As diferentes considerações pelo momento de encerramento da aula de Educação Física corroboram com a idéia de haver um imediatismo na atuação dos professores. A desnecessidade de discussão sobre o conteúdo aplicado, somado à ausência de três dos quatro conteúdos aplicados no planejamento bimestral, sugerem ações de improviso não merecedoras de uma reflexão com os alunos ou, ampliando o erro, não mereceram um plano de aula.

A descrição dos dados aponta uma estruturação com divisões claras das aulas de Educação Física, porém não se observa o mesmo rigor metodológico para a prática pedagógica.

As Cenas incorporam suas funcionalidades com maior ou menor comprometimento. Por esse motivo, foi possível observar que nos quatro episódios, as Cenas 1 e 2 seguiram um rigor metodológico identificado pela coerência entre os objetivos das Cenas e as atividades ou ações executadas. Entretanto, as Cenas 3 e 4 se mostraram desprovidas de rigor metodológico, fato comprovado mediante a consulta ao planejamento bimestral. Os dados permitem atribuir um descrédito em não haver um planejamento prévio das aulas de Educação Física. Em relação às adaptações curriculares ou procedimentais, não foi possível constatá-las, pois não foram apresentados os planos de aula.

Categoria 3: Interação entre os sujeitos no desenvolvimento das atividades propostas nas aulas de Educação Física (Recortes)

Os *Recortes* compreendem a descrição de momentos específicos de interação entre os sujeitos observados, os quais poderão, por sua vez, ocupar

totalmente uma cena ou somarem-se para constituir uma única cena. Isto dependerá do número de atividades propostas em cada etapa da aula.

Com o objetivo de apresentar as interações entre os sujeitos participantes, destaca-se que a análise percorrerá quatro possíveis tipos de interação, sendo estes: interação Professor-alunos (classe regular – R); interação Professor-alunos (com Condutas Típicas-CT); interação alunos (R)-alunos (CT); e interação entre os alunos (CT).

A existência de um movimento de inclusão de alunos da classe especial de condutas típicas nas aulas de Educação Física de uma turma do ensino regular alimentou a chance de enxergarmos adaptações na esfera curricular ou procedimental. Isto seria de grande valia e contribuição, após identificarmos um processo de inclusão com efetivo sucesso, segundo o discurso da professora “Karina”, registrado na entrevista recorrente.

Encontrar adaptações bem sucedidas em aulas de Educação Física possibilitaria indicar uma maior aceitação da heterogeneidade passível de existir nos grupos escolares por parte dos professores da rede municipal de ensino deste município. Visto que eles valorizam o aspecto cultural dos movimentos humanos e a busca de um grande repertório de movimentos que identifiquem as capacidades e os limites do corpo. Este posicionamento foi apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola, cujo capítulo referente à Educação Física é um texto elaborado por professores da rede que participam de um grupo de estudo de Educação Física Escolar, de uma Universidade localizada no município, e que serve de referência para todos os professores de Educação Física da rede municipal.

Há também a possibilidade de sinalizar uma ampliação na aceitação das diferenças por parte dos alunos enquadrados no padrão de normalidade que compõem as classes do ensino regular. Este fato se daria, pois estes se mostrariam abertos às mudanças sujeitas e a acompanharem algumas das necessidades educacionais especiais de um ou mais alunos.

Esta situação, segundo VASQUES, 2008, do atendimento às pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), mostra que os procedimentos mais observados geralmente focalizam os problemas de comportamento e a capacidade de socialização dos alunos, ou seja, se satisfazem em apresentar o controle disciplinar do aluno e desconsideram, ou secundarizam, seu rendimento ou progresso acadêmico.

A expectativa de encontrarmos adaptações curriculares na prática diminui, ou melhor, quase se extingue logo na descrição das considerações iniciais, narrada no primeiro episódio:

EPISÓDIO 1

CENA 1: RECEPÇÃO DOS ALUNOS

O primeiro dia de filmagem foi também o dia em que me apresentei aos alunos da classe regular e da classe especial que estavam presentes na aula. Neste dia, um estagiário (que será mencionado, durante a transcrição desta aula, como: professor) do curso de Educação Física estava realizando sua penúltima participação no estágio de Direção de aulas junto desta turma. Enquanto o mesmo foi até o pátio da escola buscar os alunos para realizarem a aula, fiquei acompanhado da professora de Educação Física da escola na quadra à espera de todos.

Aproveitei o momento para perguntar se os alunos da classe especial viriam para a aula junto dos alunos da classe regular. A professora me respondeu que sim, e disse, também, que me indicaria quem seriam estes alunos classificados com condutas típicas dentre os demais. Respondi à professora agradecendo, mas dispensando sua indicação, pois gostaria de tentar descobrir, entre os alunos participantes da aula de EF, quem seriam os alunos da classe especial.

Uma vez que foram segregados para uma classe especial para alunos com condutas típicas, hipoteticamente, sugeri que os mesmos deveriam apresentar aspectos ou comportamentos que os denunciassem como tal, ou então seriam passivos de adaptações durante o transcorrer da aula. Contudo, revelei desde o início, pela necessidade de identificar estes alunos durante a transcrição da filmagem, que ao final da aula não tive idéia de quem seriam os alunos da classe especial. Quando a professora me indicou quem eram estes alunos, e diante do comportamento e do desempenho que os alunos indicados apresentaram, minha reação (não exteriorizada no momento) foi de grande surpresa.

Diante da descrição acima, compreende-se que os alunos não demandavam adaptações curriculares e, muito menos, procedimentais. O desempenho dos alunos da classe especial, pelo contrário, poderia ser cotejado, sem apresentar déficits, com o desempenho dos alunos da classe regular. Alguns *Recortes* apresentam a ausência da necessidade dessas adaptações:

EPISÓDIO 1

CENA 2: AQUECIMENTO (Pega-pega sobre as linhas)

Recorte 1: Desenvolvimento da Atividade

Os alunos interessados em começar a atividade como “pegador” se dirigiram ao centro do círculo. O pegador foi selecionado, entre os seis alunos, com o infalível método de escolha, que se iniciou com o: “Dois ou Um”. Após a primeira rodada foram eliminados três alunos.

Na segunda rodada mais um. Assim, a rodada final, que ficou entre dois alunos, foi disputada no: “Par ou Ímpar”.

Entre os seis alunos que se ofereceram para a função de “pegador”, estava “Rafael”, um dos alunos da classe especial que, assim como os outros alunos da classe especial, quando citados na transcrição, serão sinalizados coma a sigla (CT) à frente do nome.

“Rafael” (CT) não foi selecionado como pegador, pois foi eliminado na segunda fase da escolha. Entretanto, coordenou as duas fases, que participou na seleção, indicando quem continuaria e quem sairia. Finalmente, o pegador foi escolhido e a brincadeira se iniciou.

Todos os alunos se levantaram e, automaticamente, sem o comando do professor, iniciaram a contagem até 10 para o pegador começar sua busca. Enquanto isto, eles se espalhavam por toda a quadra sobre as linhas demarcadas. Porém o professor reforçou o aviso:

Professor: Pessoal, só vale dentro da quadra, hein! Não vale sair da linha!

A contagem foi retomada e a euforia tomou conta da aula de EF. Os alunos saíram correndo sobre as linhas num clima descontraído e em meio a encontrões e empurrões (devido a alguns alunos se encontrarem sobre a mesma linha e em direções contrárias), que exigiam se deslocarem para fora da linha, porém, que não indicavam trapaças, desrespeito às regras da brincadeira ou agressões premeditadas. Enquanto, o pegador buscava ser substituído, tentando tocar em alguém, os que estavam mais próximos fugiam dele e os que estavam mais distantes apenas se divertiam correndo sobre as linhas da quadra, testando suas habilidades e capacidades físicas. Eles se aventuravam tentando realizar deslocamentos que exigiam uma mudança brusca de direção pondo à prova o equilíbrio de seus corpos a e agilidade de seus movimentos, devido à velocidade em que se encontravam sobre as linhas.

Durante 06 minutos, a atividade transcorreu muito bem e foi encerrada pelo professor, que chamou a atenção dos alunos para se concentrarem no centro da quadra formando, novamente, duas fileiras.

EPISÓDIO 3

CENA 2: AQUECIMENTO - “Pega-pega de Par”

Recorte 1: Desenvolvimento da Atividade

Professora: Então, quem quer ser o pegador do pega-pega de par¹ fica em cima da linha. (apontando para a parte da linha central da quadra visível dentro do círculo formado pelos alunos)

Vários alunos manifestaram o interesse e se dirigiram para o local indicado. A escolha do pegador foi realizada entre estes que se manifestaram através da seguinte cantiga que, silabicamente e em sentido horário a professora apontou, cantando, para cada aluno da fila: “Uni-du-ni-tê, Sa-la-me-min-güê, O sor-ve-te co-lo-rê, O es-co-lhi-do foi vo-cê”. Escolhido o aluno, este contou até dez enquanto os demais se dispersaram dentro dos limites da quadra.

A brincadeira se iniciou. A pegadora escolhida rapidamente pegou um colega que apresentava uma desvantagem relacionada à

¹ - O “pega-pega de par” indica que o pegador que inicia a brincadeira sozinho quando pegar/encostar num primeiro colega, este deverá de mãos dadas constituir um par com o pegador inicial. Formado este primeiro par, o próximo colega que for pego deverá correr atrás de um parceiro e assim sucessivamente. Vence quem ficar por último.

vivência motora e certo desvio dos parâmetros de saúde relacionados à massa corporal, sendo este um aluno com visível sobrepeso corporal. O aspecto físico do aluno foi levado em consideração, uma vez que, diante do desafio de uma atividade competitiva, a dupla pegadora ficou lenta em relação ao condicionamento físico dos demais colegas das turmas.

Com todos dispersos na quadra, o registro áudio-visual adquiriu diversos planos considerando a proximidade com o foco da filmadora. A filmadora, neste momento, foi reposicionada no campo de focalização B. O reposicionamento foi necessário para ampliar o foco do instrumento de registro.

Assim, uma movimentação em particular, em um segundo plano, já que aconteceu no meio da quadra, me chamou a atenção ainda no início da brincadeira. A professora abordou individualmente o aluno “Caio” (CT), que pela primeira vez estava realizando a atividade, e explicou como de fato funcionava a mesma. Logo que a explicação acabou, “Caio” (CT) saiu correndo participando ativamente da atividade e ainda testando suas capacidades e habilidades motoras diante dos pegadores, aproximando-se dos mesmos e desafiando-os a pegá-lo. Porém, com a lentidão dos pegadores mencionada acima, alguns alunos começaram a perder o interesse pela brincadeira e começaram a poupar o desgaste físico.

Havia passado apenas um minuto e meio do início do pega-pega de par e apenas os três alunos da classe de condutas típicas (“Paulo”, “Rafael” e “Caio”) demonstravam um comportamento desafiador perante os pegadores. Neste minuto a professora encontrava-se posicionada na lateral da quadra, de frente com linha central e atenta aos alunos, principalmente em “Paulo”, que ficava muito próximo dos pegadores desafiando-os.

Ela estava em segundo plano em relação à câmera e os pegadores e “Paulo” em terceiro plano, pois estavam próximos à outra linha de fundo da quadra. Foi quando os pegadores pareceram encostar-se em “Paulo” que se afastou rapidamente e fugiu. Diante da situação, a professora entrevistou e repreendeu “Paulo” insinuando que ele deveria virar um pegador, pois tinha sido pego. “Paulo” atende à observação da professora, mas dizendo que não foi pego e por isso se afastou. A professora insistiu e resolveu perguntar ao par de pegadores que confirmam realmente não terem tocado em “Paulo”.

Problemas de conduta, interação ou desobediência, que ilustram o quadro de comportamentos e atos responsáveis pela classificação dos alunos com condutas típicas, não são apontados nas cenas. Além disso, também não são visíveis os aspectos que condicionariam, ou melhor, rotulariam os alunos da classe especial.

Uma forma de observarmos alguns comportamentos atípicos, que poderiam existir e afirmar as necessidades educacionais especiais, seria em situações conflituosas ou duvidosas quanto à postura moral dos alunos, em que eles aparecessem e demonstrassem possibilidades de incompreensão ou incorporação

de alguns valores éticos diante do grupo e das atividades propostas. Esse foi o caso de uma das situações, observadas no trecho da filmagem apresentado acima que descreve o momento em que “Paulo” (CT), ao desafiar os pegadores ficando muito perto deles, consegue fugir. Porém, pelo ângulo que a professora viu a situação, deu a entender que “Paulo” tinha sido pego, fazendo-a intervir e chamar “Paulo” para se juntar aos pegadores, que insistiu em dizer que não foi pego. O consenso apareceu somente quando o casal de pegadores confirmou não ter tocado em “Paulo”.

Estes *Recortes* nos apontaram, além da ausência de adaptações, uma competência motora equivalente entre os alunos da classe regular e os alunos da classe especial. Um dos pontos relevantes a serem considerados foi também a desenvoltura dos alunos e a capacidade de compreensão das atividades, o que poderia contribuir com o aparecimento de um específico comprometimento dos alunos com condutas típicas em relação aos demais. Entretanto, os alunos da classe especial demonstraram interesse pela aula, uma participação ativa e um bom nível de compreensão das atividades, ilustrados especificamente pela capacidade de “Rafael”(CT) em coordenar o processo de escolha do pegador (Episódio 1, Cena 2, Recorte 1); e da facilidade de “Caio”, que, em sua primeira aula, escutou atentamente a explicação individual que recebeu sobre a atividade proposta e imediatamente a executou sem dificuldades (Episódio 3, Cena 2, Recorte 1).

Outro exemplo que afirma o bom nível de compreensão de um dos alunos da classe especial é o Episódio a seguir:

EPISÓDIO 4

CENA 2: AQUECIMENTO - “Pega-pega Americano”

Professora: Então, nós vamos fazer um aquecimento que é o pega-pega americano (também conhecido como duro-mole). Alguém sabe como é o pega-pega americano?

Camila: Eu sei.

Professora: Então explica, Camila. Ó... pessoal, a Camila vai explicar!

(Camila se levanta e chama sua colega Aline, que está ao seu lado, para ajudá-la na demonstração)

Camila: Se eu pegar a Aline (sinalizando ter encostado uma das mãos na colega), ela terá que parar no lugar e se agachar (Aline se agachou). Para salvar ela, outra pessoa deve passar por cima dela.

Professora: Todo mundo entendeu?

Alunos: Sim!

Professora: Agora eu quero quatro pegadores dos bons pra começar! Apenas dois meninos - Rafael (CT) e Rogério; e quatro meninas –

Renata, Rebeca, Eduarda e Camila- se candidataram a pegadores. A professora define os dois meninos como pegadores e escolhe entre as meninas mais duas pegadoras, Rebeca e Camila.

Pegadores escolhidos, a brincadeira se iniciou com eles no centro da quadra contando até dez, enquanto os demais se distanciavam dos mesmos se espalhando por todo o espaço físico da quadra poliesportiva.

Neste momento, a câmera foi reposicionada do campo de focalização E para o campo de focalização C.

Com 09 minutos passados, o aquecimento começou. Todos os alunos se demonstraram interessados e entusiasmados com a brincadeira. O fato de se ter quatro pegadores e, a todo o momento, o colega que fosse pego poderia ser salvo, incentivou os alunos a se arriscarem diante dos pegadores. O destaque foi Rafael (CT), pois ao analisar que correndo por toda a quadra com o objetivo de pegar o maior número de colegas e os mesmos podendo ser salvos pelos colegas não pegos, optou por uma estratégia que garantiu um número constante de colegas pegos. Ou seja, ele pegou quatro colegas que estavam próximos e se fixou perto dos mesmos. Assim, quem se aproximava para salvar também corria o risco de ser pego e assim ele conseguiu manter uma quantidade de pessoas pegas. Exemplo que foi seguido pelos demais colegas pegadores e que, após 03 minutos de atividade, a professora decidiu encerrá-la chamando todos para o centro da quadra para a explicação da próxima atividade.

Neste exemplo, observa-se que o aluno, além de compreender como funcionava a brincadeira, também conseguiu elaborar uma estratégia com objetivos específicos. Estratégia que foi copiada pelos demais *pegadores*, que eram alunos da classe regular.

A interação entre os alunos da classe regular e os alunos da classe especial não apresentavam sinais de desconsideração uns com os outros. Um dos aspectos que poderiam ser considerados responsáveis por tal situação de harmonia seria o de nenhum dos alunos com condutas típicas apresentarem limitações motoras, físicas, cognitivas ou sensoriais. A ausência delas e o bom desempenho nas aulas, por parte dos alunos da classe especial, deu margens ao bom relacionamento das turmas, como demonstra o exemplo abaixo:

EPISÓDIO 3

CENA 3: ATIVIDADE PRINCIPAL (CONTEÚDO - FUTEBOL)

Recorte 1: JOGO DOS MENINOS

A professora dividiu os times, tanto das meninas, quanto dos meninos, porém os meninos foram atendidos primeiro, pois estes estavam visivelmente ansiosos para iniciarem o jogo.

Ela dirigiu-se ao ponto que demarcaria o centro do espaço delimitado para o jogo entre as equipes dos meninos e sinalizou os lados que cada equipe defenderia e atacaria.

Professora: Ó, a equipe A faz gol ali e a equipe B faz gol aqui. Neste momento, o aluno “Rodrigo” corre com a bola nas mãos de um lado para o outro e é repreendido pela professora.

Professora: “Rodrigo”, eu pedi para você parar a bola. Por favor!

O aluno “Caio” (CT) aponta para o gol de ferro, que é originalmente o gol da quadra posicionado em uma das linhas de fundo e que, com a divisão da quadra ao meio, e os gols sinalizados com os cones posicionados nas laterais, este seria ignorado.

A professora explica: Professora: Ó, este gol aqui vai ser ignorado, o jogo vai ser assim, ó. (sinalizando o posicionamento de cada jogador e o sentido que deveriam jogar).

O jogo dos meninos iniciou-se após 04 minutos do término do aquecimento. A professora, atenta, estava em primeiro plano na filmagem acompanhando o jogo. Sua visão, assim como a da filmadora, contemplava, em segundo plano, o jogo das meninas, as quais, sob o ponto de vista da professora, não necessitaram de explicação para iniciarem o jogo, pois enquanto os meninos começavam, sob intervenção da professora, já tinham iniciado a atividade.

Com apenas 01 minuto de jogo, “Paulo” (CT) marcou um gol para a equipe A e a professora interveio auxiliando os alunos a recomeçarem a partida de futebol com a bola no devido lugar (centro imaginário do espaço). O jogo recomeçou e um dos alunos chutou a bola direto para fora do espaço delimitado.

A professora continuou a observar o jogo dos meninos numa posição em que ela ficou em segundo plano da filmagem (estava sob a linha central da quadra, que dividia o espaço dos meninos e das meninas). Sua localização permitiu afirmar plena preocupação com o jogo dos meninos, pois a mesma estava de costas para o jogo das meninas.

A partida dos meninos apresentava certo domínio das regras e o pleno interesse em marcar gols, porém, algumas limitações quanto ao domínio e controle da bola. Neste aspecto, “Paulo” (CT) se destacava dos demais colegas, pois apresentava um desempenho motor que o permitia driblar, fintar e executar chutes direcionados. Os alunos da turma da terceira série reagiam muito bem à habilidade demonstrada pelo aluno da classe especial. Os alunos de sua equipe até recorreram ao aluno para o bom andamento da partida. Havia o respeito inclusive dos alunos da equipe adversária que em nenhum momento reclamaram ou reagiram agressivamente aos dribles e fintas.

A ausência, também, de comportamentos estereotipados provoca a dúvida quanto à classificação dos alunos da classe especial, mas considera-se que a ausência de limitações nas aulas de Educação Física não permite dizer que estes alunos não apresentam necessidades educacionais especiais, pois se desconhece o cotidiano da sala de aula.

Mesmo demonstrando um conjunto de habilidades com a bola superior ao de todos os outros alunos participantes, esta condição pareceu passar despercebida pela professora. Ela, remetendo-se aos dados coletados no relato oral,

não se dirigiu ao aluno em nenhum momento considerando sua competência motora. Apenas afirmava não ter mais alunos em processo de inclusão que não apresentavam limitações motoras. Contudo, pode-se considerar, dentro de uma perspectiva de rendimento escolar que valoriza os alunos que se destacam, que impossibilita o reconhecimento de alunos reduzidos ao estereótipo negativo apresentado pelo caráter de deficiente.

Categoria 4: Interação casual ou conflituosa entre os sujeitos durante as aulas de Educação Física (Fragmentos)

Os fragmentos correspondem às interações entre os sujeitos em situações relacionadas, ou não, ao desenvolvimento das atividades (recados gerais, momentos ou situações conflituosas que demandaram a intervenção do professor).

Esta categoria propõe descrever algumas destas situações que chamaram a atenção para a diferente postura adotada pelo professor na intervenção diante dos fatos ocorridos. Diferenças que não se apresentaram como fator positivo, uma vez que não demonstraram tomadas de decisões pensadas e avaliadas, mas sim medidas que sinalizaram a (talvez inconsciente) presença de preconceitos.

As indicações de preconceitos sustentam-se confrontando as abordagens da professora de Educação Física em momentos de desentendimentos que envolveram os alunos com condutas típicas e em momentos que envolveram alunos da classe regular. A regularidade e o rigor das abordagens não se diferenciaram conforme a gravidade das ocasiões, e sim de acordo com a classe a que pertenciam os alunos envolvidos.

EPISÓDIO 2

CENA 2: AQUECIMENTO

Recorte 1: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE 01 - “Corrente”

Fragmento A: NÃO PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO

Enquanto os dois pegadores tentavam aumentar a corrente, Carol, que iniciou como pegadora e que havia se queixado de cansaço, encontrava-se sentada descansando no banco junto à mesa de concreto.

EPISÓDIO 2

CENA 2: AQUECIMENTO

Recorte2: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE 2 - “Corrida do Arco”

Fragmento A: NÃO PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO

Um fato que me chamou a atenção neste momento foi a condição da Carol na aula, pois a mesma ainda permanecia no mesmo lugar sem participar da aula e agora acompanhada da professora de EF da escola.

EPISÓDIO 2

CENA 3: ATIVIDADE PRINCIPAL (CONTEÚDO – FUTSAL)

Recorte 1: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Fragmento A: RETORNO DA ALUNA À AULA

Somente no momento em que o professor convocou os alunos para se posicionarem no círculo central da quadra, o que significava o fim da atividade principal e da aula, é que Carol retornou naturalmente em meio aos colegas que se organizavam. Também, neste momento, a câmera foi reposicionada para o campo de focalização E.

A situação ilustrada, ocorrida no Episódio 2, apresenta uma situação que inicia-se com queixas de cansaço, comum em aulas de Educação Física. Porém, a aluna autorizada a descansar permaneceu sentada em um dos bancos ao redor da mesa de concreto por quase todo o tempo da aula, pois participou somente de uma parte do da primeira atividade proposta na Cena 2: Aquecimento.

Enquanto o estagiário ministrava a aula, a professora “Karina”, que o supervisionava, não se manifestou em nenhum momento referindo-se diretamente à aluna pedindo para retornar à aula, ou então, sinalizando ao estagiário que fizesse isto. Diante desta situação, ao término da aula perguntei à professora se havia algum problema com a aluna “Carol”, mesmo percebendo não ter havido problemas durante o curto período de participação, e me surpreendi ainda mais com a resposta.

A professora “Karina” me respondeu que “Carol era uma aluna dedicada e que não deveria “estar muito afim de aula” naquele dia. Em seguida, afirmou que isso foi possível porque se tratava de uma aluna da classe regular, onde tem alunos acostumados com regras, e que esta situação não seria possível caso se tratasse de um aluno da classe especial de condutas típicas.

Esta postura determinada da professora confirmou-se na aula seguinte:

EPISÓDIO 3

CENA 2: AQUECIMENTO - “Pega-pega de Par”

Recorte: Desenvolvimento da Atividade

Fragmento A: INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNO (CT)

“Paulo” (CT) também desanimou e se aproximou da mesa existente na lateral da quadra e sentou, observou o apito utilizado pela professora e o colocou na boca e, em seguida, foi repreendido e

*forçado a voltar realizar a atividade. A professora, então, notou a falta de interesse de toda a turma diante do casal de pegadores que não conseguiam pegar mais ninguém e se apresentavam exaustos. Assim, decidiu encerrar a atividade proposta para o aquecimento da aula e organizou a atividade principal juntamente com os alunos. Professora: Vamos lá, parou, parou, parou!
(...)*

Três situações em que ocorreram desentendimentos entre os alunos também me chamaram a atenção pela falta de rigor e descaso em uma e pelo excesso de rigor e severidade da punição nas outras duas. A primeira envolveu um aluno da classe especial e um aluno da classe regular. A segunda e a terceira situações envolveram os alunos da classe especial. Porém as três aconteceram num intervalo pequeno de tempo e em uma mesma atividade.

EPISÓDIO 3

CENA 3: ATIVIDADE PRINCIPAL (CONTEÚDO - FUTEBOL)

Recorte 1: JOGO DOS MENINOS

Fragmento A: DESENTENDIMENTO ENTRE ALUNO (R) E ALUNO (CT)

A bola saiu pela linha lateral e parou próxima à filmadora. Aproximaram-se três alunos com a intenção de pegar a bola: “Rodrigo”, “Caio”(CT) e “Rogério”. “Rodrigo” pegou a bola e jogou pra cima. “Caio”, que vinha correndo, esbarrou em “Rodrigo”.

“Rodrigo”: Qual é piá? Tá embaçando?

E saiu falando baixo próximo ao ouvido de “Caio” e o provocando encostando o ombro e dando leves empurrões.

A professora observou de perto e relevou.

EPISÓDIO 3

CENA 3: ATIVIDADE PRINCIPAL (CONTEÚDO - FUTEBOL)

Recorte 1: JOGO DOS MENINOS

Fragmento B: DESENTENDIMENTO ENTRE ALUNOS (CT)

Cobrado o lateral, “Rafael” (CT) marcou um gol para sua equipe B e, quando foi comemorar, “Caio” se pendurou em suas costas o impedindo de correr, porém, com a intenção de comemorar junto com o amigo o gol marcado. Imediatamente, “Rafael” se dirigiu à professora para relatar o acontecido. A professora segurou “Caio” pelo braço e o retirou da atividade para conversar.

EPISÓDIO 3

CENA 3: ATIVIDADE PRINCIPAL (CONTEÚDO - FUTEBOL)

Recorte 1: JOGO DOS MENINOS

Fragmento D: DESENTENDIMENTO ENTRE ALUNOS (CT)

A atividade completava 06 minutos quando aconteceu uma situação que requereu a atenção da professora. Um dos alunos da classe regular foi chamado por ela para ser instruído sobre sua participação na atividade e seu posicionamento no jogo. Enquanto isto, a partida de futebol acontecia e “Paulo” (CT) se aproximou do gol adversário com a bola. O goleiro da outra equipe, que no momento era “Rafael”

(CT), seguiu na direção de "Paulo" (CT) para evitar que ele chutasse. Porém, "Paulo" (CT) marcou o gol e em seguida trombou com "Rafael" (CT) acidentalmente, pois o mesmo veio em sua direção. "Rafael" (CT) levou o gol e, quando trombou, caiu no chão e simulou ter caído por causa do aluno "Paulo" (CT) tê-lo agredido.

A professora aproximou-se de "Rafael" (CT), ainda no chão, que, ao observar a professora chegando, se levantou. "Paulo" (CT) permaneceu perto do colega o tempo todo. Quando a professora falou com "Rafael" (CT), ele saiu de perto demonstrando estar bravo com a suposta agressão do colega. A professora pegou a bola, jogou para os demais alunos, que nem se deram conta do acontecido, para continuarem a atividade. Chamou "Paulo" (CT) e "Rafael" (CT) perto do muro para que explicassem o que havia acontecido. Neste momento, ela e os dois alunos estavam em segundo plano (filmadora no campo de focalização C). "Rafael" (CT) estava encostado no muro com uma feição de indignado. A professora segurava o braço de "Paulo" (CT) que, enquanto a professora o repreendia, tentava explicar o que havia acontecido. "Rafael" (CT), ao perceber que a professora acreditou no que ele narrou, rapidamente saiu de perto e foi beber água no bebedouro do lado de fora do ambiente da quadra sem nenhuma interrupção por parte da professora, que continuava gesticulando e repreendendo "Paulo" (CT).

A conversa durou 01 minuto e 15 segundos. Da conversa conseguiu-se ouvir somente uma frase de "Paulo" (CT): Eu não vou pedir desculpa. Eu não fiz nada. Em seguida "Paulo" (CT) saiu calmamente andando em direção ao portão da quadra, passou por "Rafael" (CT) que voltava do bebedouro e seguiu em direção à classe. A professora observou "Paulo" (CT) atentamente e, ao vê-lo passar por "Rafael" (CT) e seguir para a sala, pediu para "Rafael" (CT) que fosse chamá-lo de volta. Contudo, "Paulo" (CT) não retornou à quadra. No final da aula conversei com a professora que me relatou ter pedido ao "Paulo" (CT) que pedisse desculpas ao colega pelo que ele tinha feito e, como recusou, deveria ir para a sala de aula.

Com dois desfalques na partida dos meninos, a professora chamou uma das meninas, a maior delas, para jogar junto com os meninos. A atividade completou 09 minutos. Foi quando, pela primeira vez, a professora ficou de costas para os meninos e começou a acompanhar e orientar as meninas.

Os fragmentos descritos acima apresentaram diferença entre o tipo de interação da professora com alunos da classe regular e com os alunos da classe especial. Um aspecto presente é a confiança nos alunos da classe regular inexistente com os alunos da classe especial, assim como abordagens diferenciadas entre eles.

A abordagem de "Caio" sinalizou uma certa preocupação com estes alunos. Porém, em relação ao aluno "Rodrigo", da classe regular, que se demonstrou alterado e agressivo diante de "Caio" não houve abordagem e o fato foi relevado. Notou-se um comportamento da professora estimulado pelo estereótipo atribuído

aos alunos com condutas típicas, uma vez que, somente estes foram passivos de repreensão e castigos rigorosos como o de “Paulo” (CT), que deixou a aula de Educação Física.

A atenção, que desde o início da atividade estava voltada aos meninos, denuncia esta preocupação particular com os alunos da classe especial, uma vez que os três alunos eram do gênero masculino. O momento em que a professora, pela primeira vez, desde início da atividade, vira-se para acompanhar o jogo das meninas é a evidência principal de um comportamento cauteloso e excessivo voltado aos alunos com condutas típicas e que também supõem uma preocupação pessoal com “Paulo”(CT), simulando uma certa perseguição às atitudes do aluno, pois a professora somente atentou-se ao jogo das meninas após “Paulo”(CT) ter deixado a aula.

Somaram-se a este fato, a freqüente citação deste aluno no relato oral da professora “Karina”. Nos dois encontros proporcionados pela entrevista recorrente, a professora o elegeu como principal exemplo na indicação de uma pedagogia disciplinadora para os alunos com condutas típicas.

A postura da professora diante dos fatos registrados permite indagar sobre a existência de uma pedagogia comportamentalista, haja vista, as diferenças no rigor das abordagens dos alunos. Além disso, assumindo-se o discurso apresentado pela professora na entrevista recorrente, da existência de uma técnica de *contenção* dos alunos com condutas típicas em casos deles apresentarem riscos aos seus companheiros, ou então, da postura de incluir somente alunos com “*condições*”. Entretanto, o que se afirmaram, mais uma vez, foram posturas desiguais diante de fatos semelhantes e que envolviam alunos de classes diferentes, pois de um lado trataram-se de situações protagonizadas por alunos do ensino regular e do outro de situações protagonizadas por alunos rotulados com condutas típicas que estudavam em ambiente segregado e mereciam tratamento especial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir ou adquirir conhecimentos que possibilitem operacionalizar ações em afirmação do movimento de inclusão escolar exigem dos professores de Educação Física estarem sensíveis às possibilidades, não menos interessantes, existentes num modelo de aula que se afaste da busca por motricidades ideais. Limitar os objetivos das aulas e dos conteúdos à avaliações de desempenho significa não acreditar na pluralidade do objeto de estudos da área: o movimento corporal humano. Significa considerar inapropriado existir diferentes maneiras de expressão corporal ou, então, desconsiderar as possibilidades e limites que o corpo humano podem apresentar.

Agrava-se, no cotidiano escolar, por repreender ou não compreender as expressões corporais de alunos que, encontram num rótulo ou classificação, uma linha imaginária que os impossibilitam de serem reconhecidos como “alunos” efetivos e a negação em participar de um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. As considerações e críticas dos dados apresentados a seguir foram tecidas diante do objetivo de descrever os desafios encontrados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com condutas típicas no sistema regular de ensino, em decorrência da necessidade de se conhecer e respeitar a diversidade de seus educandos.

Primeiramente, destaca-se que a imprecisão na conceituação das *condutas típicas*. Uma construção possível do conceito apresentou-se em publicações como Projeto Viva Escola (BRASIL, 2002), que apenas limitou-se a reconhecer a dificuldade de se conceituar uma categoria de deficiência que compreende condições de ordem comportamental, as quais, muitas vezes, definem-se por si mesmas como uma categoria. Situação em que aparece o *autismo*, pois até mesmo Sinopses Estatísticas e Censos Escolares (1998-2007) divulgados pelo INEP e analisados no presente estudo, foram imprecisos no momento de relacionar esta categoria, que ora estava agregada às condutas típicas e depois separada.

Imprecisão que insiste em aparecer no diagnóstico de alunos submetidos à avaliação pelos profissionais da escola, uma vez que, exteriorizem certos aspectos possíveis de serem caracterizados como condutas típicas. Uma real condição expressada, também, nos números de matrículas em Educação Especial das Sinopses Estatísticas. Os dados revelaram um movimento de inclusão

ocorrendo equivocadamente, pois não constatou-se a migração de alunos do sistema de educação segregado para as classes comuns, mas sim, revelou que os casos mais graves estão ainda nas escolas especiais, enquanto há uma reclassificação em massa dos próprios alunos da escola comum.

Os resultados obtidos com a pesquisa apresentaram um cenário do cotidiano das aulas de Educação Física envolvendo alunos de uma classe da terceira série do ensino fundamental e alunos da uma classe especial de condutas típicas em processo de inclusão. Mostraram uma contradição entre os pressupostos teóricos da área e as práticas pedagógicas expressadas nas aulas, confirmando a hipótese de uma intervenção baseada no conhecimento empírico consumado em ações com característica consuetudinária, uma vez que, refletem hábitos e costumes que se perpetuam como *tradicionais* dos professores de Educação Física.

Tradição que caracteriza-se como um trabalho pedagógico e uma postura de educador inadequados, fruto de uma formação precária, de condições de trabalho insuficientes, falta total de apoio pedagógico e que redundaram em rotinização das atividades e estereotipia dos alunos com condutas típicas.

Em sentido contrário, esta busca por conhecimentos não admitiu conformismos, reducionismos ou modismos e seguiu na direção de encontrar possibilidades de escolhas que permitissem um movimento entre práticas pedagógicas diferentes e que possam ser reconhecidas também como corretas ou interessantes. Porém, como não foi possível descrever tentativas ou perspectivas diferentes da Educação Física no processo de aceitação da heterogeneidade, construiu-se uma crítica contundente à prática observada.

O material teórico apresentado e citado no relato oral como sustentação da prática pedagógica, foi somente o documento básico norteador relacionado à Educação Física – o Projeto Político Pedagógico. Entretanto, a fundamentação teórica deste documento e o Planejamento Anual pareceram não colaborar com os objetivos da professora nas aulas, uma vez que, sua prática pedagógica em nenhum momento se conduziu pelos mesmos. Situação que comprovou o status imediatista da proposição das aulas de Educação Física.

Um agravante desta situação foi a não constatação de qualquer referência que caracterizasse os alunos atendidos pelas classes especial. Condição que permitiu à professora elaborar critérios para o movimento de inclusão destes alunos que não rompessem com seus preconceitos. Ao contrário, foi possível

observar um processo de inclusão tão excludente quanto a segregação que os alunos classificados com condutas típicas já estavam expostos. Um processo que se pautava nos padrões de produtividade, que selecionava os alunos de acordo com suas capacidades físicas e motoras. Um movimento de inclusão que se consolidava por estratégias interacionais e não possibilitava adaptações curriculares ou procedimentais.

Segundo a professora, a inclusão dos alunos realizava-se com sucesso no ano de 2009, pois não havia alunos com limitações ou comprometimentos motores. Entretanto, a inexistência, não deu-se por não haver alunos com estas características na classe especial, mas sim, porque este era um dos critérios não admitidos por ela e que justificavam o sucesso do movimento de inclusão.

Destaca-se os três alunos selecionados para serem incluídos, entre os cinco que compreendiam a classe especial, que apresentaram uma competência motora igual aos demais alunos da classe regular. Um deles, diante do conteúdo Futebol, apresentou uma habilidade motora superior a de todos os alunos participantes. Mesmo assim, a condição de estar rotulado como “aluno da inclusão” não possibilitou sua valorização diante dos demais por parte da professora, pois uma vez utilizados os parâmetros ideais de movimentos, este deveria ter sido considerado exemplo para a turma.

Contudo, de acordo com os critérios para a inclusão adotados pela professora, seu estereótipo não permitiu referenciá-lo como exemplo, pois sua classificação como deficiente o reduziu somente como tal e afirmou-se uma aceitação de aspectos ou ações heterogêneas, se as mesmas representassem um pequeno desvio dos padrões ideais de movimento dos alunos não estereotipados.

Os procedimentos relatados e observados como facilitadores da inclusão destes alunos nas aulas de Educação Física, destacaram ações no cotidiano das aulas notadamente tendenciosas ao estigma sobre estes alunos. Ações que se apresentavam na cautela excessiva em relação aos alunos da classe especial, denunciada na diferenciação dos tipos de abordagens dos alunos em momentos conflituosos. De um lado, os alunos da classe especial eram repreendidos com rigor, sendo num caso em especial com excesso de rigor. Por outro lado, as ações dos alunos da classe regular eram ignoradas e dificilmente eram repreendidos, pois observou-se que isto somente aconteceu nas situações em

que alunos da classe regular interromperam a fala da professora.

A quantidade e riqueza dos dados coletados foram possíveis por conta dos procedimentos metodológicos escolhidos e aplicados na pesquisa. A realização de um levantamento documental, a realização da entrevista recorrente e especialmente da observação e da filmagem, contribuíram imensamente para descrevermos o ambiente das aulas de Educação Física. Mesmo com os limites referenciados por Woods (1998), a observação e a filmagem garantiram uma rica compilação de dados brutos, que estavam sempre à disposição para consulta. Destaca-se a influência positiva destes procedimentos na organização dos dados de pesquisa e no processo de construção das análises destes, que foi possível somente após freqüente consulta aos registros escritos e áudio-visuais.

A crítica realizada foi construída baseada em dados da pesquisa, porém são uma extensão do questionamento que se iniciou diante da minha própria prática com alunos com deficiência durante quatro anos. Questionamento realizado no momento em que propus afastar-me do meu cotidiano escolar e analisar a teoria e a prática nas aulas de Educação Física e que durante todo o tempo de coleta, organização e análise dos dados me enxerguei várias vezes no lugar da professora.

Enfim, os resultados obtidos neste estudo revelam um distanciamento das discussões políticas e acadêmicas relacionadas à educação e educação especial por parte da professora, principalmente, das discussões acadêmicas da área específica da Educação Física. De acordo com o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, esta situação não representa um fato isolado do cotidiano das escolas e das aulas de Educação Física. Mas sim, de um fato que merece a atenção de futuros estudos da área em direção da consolidação e validação social da disciplina no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução n.7**, de 31 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: C327 2002, Série 2.

_____. **Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, p.43-63, 2008.

CRUZ, G. de C. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar?** Londrina: Ed. da UEL, 1997.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p.11-32, jan./abr.2005

CURY, C. R. J. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** Belo Horizonte: Educação em Revista, n.48, p.205-202, dez.2008.

DUARTE, N. **A filosofia da Práxis em Gramsci e Vigotski.** In: MENDONÇA, S. G. De L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 107-138, 2009.

FEIJÓ, G.O.; SILVA, M.R.; CRUZ, G.C.; SORIANO, J.B. **Equipe multiprofissional na escola especial: a educação física em questão.** Revista Digital EFDeportes.com – Buenos Aires – Ano 11 – N° 103, Dezembro/2006.

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: Rodrigues, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, p. 85-113, 2006.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Set-Dez. v.12, p.299-316, 2006.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** Col. Espaço v. 10, São Paulo, 1988.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física Especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2007.

PLETSCH, M. D; FONTES, R de S; GLAT, R. **O papel de educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Reunião GT-15, ANPED, 2006.

KASSAR, M. de C. M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: Do que e de quem se fala?** In: GOES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª ed. Campinas,SP: Autores Associados, p.49-68, 2007.

LAPLANE, A. L. F. de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GOES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, p.5-20, 2007.

LEHER, R. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional.** In: MENDONÇA, S. G. De L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 223-252, 2009.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MELETTI, S. M. F. **O Relato Oral como recurso metodológico de pesquisa em Educação Especial.** In: Marquezine, M. C.; Tanaka, E. D.; Omote, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** p. 1-10, 2003.

MELETTI, S. M. F; BUENO; J. G. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006).** Reunião Anual da Anped, GT-15, ANPED, 2010.

PEDRINELLI, V. J., VERENGUER, R. de C. G. **Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades.** In: GORGATTI, M.G., COSTA, R.F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** Barueri, SP: Manole, p. 1-27, 2005.

PIRES, G. de L. **Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação**

social do fenômeno Esporte. Revista da Educação Física/UEM vol.9(1), p.25-34,1998.

SOUZA(a). A. T. de. **Educação Física Escolar e Inclusão de alunos com deficiência: um estudo em escolas do ensino regular da Rede Pública Estadual de São Paulo.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2009.

SOUZA(b), A. R. de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009.

VAZ, A. C. **O que pensam do professor de EF: uma aproximação aos atores sociais presentes na escola.** Revista Educação Física da Cidade de São Paulo. n.1. V.I.p.29-42, 2001.

VASQUES, C.K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Educação de sujeitos com Transtornos Globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias.** In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** 1ª Reimpressão. Porto Alegre: Mediação, p.153-164, 2009.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía em la investigación educativa.** Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Venho por meio deste convidar o participante que através deste afirma concordar em colaborar com a pesquisa intitulada “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino do município de Londrina”, cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa, nº 04589 e aprovada pela Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do Município, cuja mesma envolve e pesquisa “Classe especial: as contribuições das aulas de Educação física para a inclusão de alunos com condutas típicas.

Sendo assim, eu _____
portador do R.G _____, residente na
rua/avenida _____
____nº _____, bairro _____, na cidade de
_____ CEP _____, telefone para
contato _____, acordo que fui devidamente
informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos
nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi
me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que
isso leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu trabalho. Declaro ainda que
recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Londrina, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do Participante