



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO DE CARVALHO DUARTE

AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM TURMAS INCLUSIVAS.

Salvador
2011

LEONARDO DE CARVALHO DUARTE

**AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM TURMAS INCLUSIVAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador

2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Duarte, Leonardo de Carvalho.

Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas
/ Leonardo de Carvalho Duarte. – 2011.
214 f.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2011.

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Educação física para deficientes. 3.
Inclusão escolar. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.86 – 22. ed.

LEONARDO DE CARVALHO DUARTE

**AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM TURMAS INCLUSIVAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de fevereiro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Miguel Angel Garcia Bordas (Orientador) _____
Doutor em Filosofia pela Universidade Complutense de Madrid, Espanha (1976).
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Fernando Reis do Espírito Santo _____
Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2004).
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Admilson Santos _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004).
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Felix Marcial Díaz-Rodríguez (Suplente) _____
Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas Del Mined, Cuba (1997).
Universidade Federal de Bahia - UFBA

A

Todas as Pessoas com Deficiência

Todos que se dedicam à Inclusão de Crianças com Deficiência na Escola Regular.

Todos os professores conscientes das exigências da tarefa docente e da Inclusão Escolar.

Minha família, razão e inspiração na minha luta cotidiana e na realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

Ao Deus triúno, Pai, Filho e Espírito Santo, que me orienta e sustenta, refúgio e fortaleza em todos os momentos da minha vida.

A toda minha Família, especialmente, meus Pais, Ana Ritta e Gileno, minhas irmãs Sabrina e Leilane, meus cunhados Edson e Robério e meus sobrinhos Lorena, Rômulo e Reinan. Vocês me cercam de amor, carinho e cuidados. Amo vocês incondicionalmente.

A Fulvia, por tudo: pelo amor, pelo cuidado, carinho e compreensão. Especialmente pelo incentivo e apoio durante o mestrado e na produção desta dissertação.

Ao Professor Miguel Bordas pelo acolhimento e compreensão durante todo período de orientação deste trabalho.

Aos professores Admilson Santos, Felix Marçal e Fernando Reis pela disponibilidade de participar da banca examinadora e contribuir com a avaliação do trabalho.

A Fernando Reis o meu Pai Intelectual, um Professor brilhante e um Amigo leal. Você inspirou e modificou a trajetória da minha vida acadêmica e profissional. Todo agradecimento ainda é pouco, diante da confiança e do amor que tenho de você e sinto por você.

A Christiane Luna pelas parcerias, pela confiança, pelo apoio, pela amizade e pelo carinho. Não é possível dimensionar a minha gratidão e admiração por você, por sua coragem e pela sua produção.

A César Pimentel pela amizade, pela confiança e pelo acolhimento. Com você aprendi sobre gratidão, lealdade e amizade, especialmente, quando me acolheu em sua casa mesmo não me conhecendo direito. Nunca vou esquecer isso meu amigo.

Caio, Maia, Dona Linda, Leide, Sandra, Julia, Pedro, Silvana e Reinaldo pelo acolhimento, pela amizade, pela alegria e pelo carinho com que vocês me recebem todas as semanas em Jequié.

Ao professor Antonio Luiz Ferreira Bahia para quem sempre recorri nos momentos em que precisei de ajuda para encarar os desafios do “chão da escola”, um verdadeiro mestre na arte de criar, ensinar e fazer sorrir durante as aulas de Educação Física.

A André Albuquerque serei eternamente grato por ter me incentivado e ajudado a seguir nos estudos e tornar-me professor de Educação Física. Sua amizade e sua presença são muito importantes na minha vida.

Aos amigos e amigas que sempre acreditaram em mim e incentivam muito durante a realização deste trabalho, especialmente, Rose, Pat, Eraldo, Dani, Marcio Lima, Marcio Gomes, Alexandre e Edmilson.

A Lua Nova Escola instituição de ensino onde iniciei a minha atuação profissional como professor de Educação Física, onde conheci as exigências da tarefa docente e aprendi dar aulas para crianças com e sem deficiência. Uma escola viva, alegre e inclusiva.

Aos meus alunos da Lua Nova, do Denise Tavares e da UESB, vocês foram e são os principais incentivos para minha dedicação, seriedade e qualificação profissional.

Aos grupos de pesquisa GEINE/UFBA, CORPO/UFBA e NEPEEL/UESB onde encontro parceiros de estudos, pesquisas e produção acadêmica, mas também encontro amigos que dividem comigo inquietudes e sonhos.

Enfim...

Muito obrigado a todos e a cada um de vocês por fazer parte da minha vida.

Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu seu filho unigênito, para que todo que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna.

(João 3. 16)

RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa em Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e se propõe a discutir questões da Educação Física e da Inclusão Escolar. Apresenta inicialmente três capítulos teóricos que trazem respectivamente, reflexões sobre o surgimento e inserção da Educação Física nas escolas brasileiras; reflexões sobre a Deficiência, a Inclusão e a Educação Inclusiva; e evidencia demandas da relação da área de conhecimento da Educação Física com as propostas do paradigma da Inclusão. Teve como objetivos analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas do ensino fundamental I de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Salvador e evidenciar, como se dá a relação desses professores com as diferenças geradas, especificamente, pela presença das deficiências durante as aulas de Educação Física na escola. Constitui-se metodologicamente como uma pesquisa do tipo qualitativa que se concretiza através da realização de um Estudo de Caso. As fontes de evidência para análise do caso foram forjadas através de 16 horas de observação direta das aulas guiadas por um roteiro de observação, entrevistas estruturadas realizadas com os dois professores, seguindo um roteiro previamente estruturado de entrevista, além da análise de documentos que compõem o trabalho pedagógico, especificamente, o projeto pedagógico e curricular da instituição e os planos das aulas observadas, elaborados e disponibilizados pelos professores. Após as observações e análises das falas e dos documentos este estudo sugere que os professores desenvolvem ações pedagógicas que favorecem a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. As ações e intervenções de ambos favoreceram as interações entre as crianças com deficiência e outros sujeitos sociais (professores, crianças sem deficiência e monitora), e a criação e avanços nas Zonas de Desenvolvimento Proximal, superando as perspectivas dessa prática pedagógica/disciplina escolar que historicamente negligenciou as diferenças. Entretanto, também identificamos que apesar de permeadas por iniciativas inclusivas essas ações dos professores, aqui apresentadas e analisadas carecem de reflexões, observações e leituras críticas. Os documentos analisados indicaram fragilidades na preparação dos professores para trabalhar com as diferenças e perspectivas homogeneizantes do ensino. Indicamos que a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem pode dar respostas à diversidade e as diferenças no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, pela importância da relação e da interação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ressaltamos ainda a necessidade de novos estudos e pesquisas que tenham como foco intervenções e experimentos de inclusão nas aulas de Educação Física dentro da escola regular a fim de desenvolver subsídios para o desenvolvimento de propostas de inclusão para essa área de conhecimento.

Palavras chave: Educação Física; Inclusão; Pessoas com Deficiência; Escola; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study is part of the line of research in Education and Diversity Program Graduate Education, Faculty of Education, Federal University of Bahia, and proposes to discuss questions of Physical Education and School Inclusion. It first presents three theoretical chapters that bring respectively, reflections on the emergence and integration of physical education in Brazilian schools; reflections on Disability, Inclusion and Inclusive Education, and demands evidence of the relationship of knowledge area of Physical Education with the proposed paradigm Inclusion. Had as objectives analyzing the pedagogical action of two physical education teachers in inclusive classrooms of elementary school I a private school education in the city of Salvador and demonstrate how the relationship of these teachers is with the differences generated specifically by presence of disabilities during Physical Education classes in school. Constitutes a methodologically as a qualitative study which is realized by performing a case study. The sources of evidence for analysis of the case were forged through 16 hours of direct observation of lessons guided by an observation guidelines, structured interviews with two teachers, following a script previously structured interview, beyond the analysis of documents that compose the pedagogical work, specifically, the project pedagogical and curriculum of the institution and the observed lesson plans, prepared and provided by teachers. After observations and analysis of speeches and documents this study suggests that teachers develop pedagogical practices that promote inclusion of children with disabilities in Physical Education classes. Actions and interventions of both favored the interactions between children with disabilities and other social subjects (teachers, children without disabilities and monitors), and the creation and advancements in Zones of Proximal Development, surpassing the perspectives of this pedagogical practice / school discipline that historically neglected differences. However, we also recognize that despite initiatives permeated by these actions of teachers, presented and analyzed need of reflections, comments and critical readings. The documents reviewed indicated fragilities in the preparation of teachers to work with the differences and homogenizing perspectives of teaching. We indicate that the conception of constructivist teaching and learning can provide answers to the diversity and differences in school life, especially in Physical Education classes, the importance of the relationship and interaction in learning processes and human development. We also emphasize the need for new research and studies that focus on interventions and experiments for inclusion in Physical Education classes within the regular school in order to develop support for the development of proposals for inclusion in this knowledge area.

Keywords: Physical Education, Inclusion, People with Disability, School, School Inclusion.

SUMÁRIO

TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS	11
INTRODUÇÃO	17
CAPITULO 01 – Reflexões sobre a Educação Física na Escola	21
CAPITULO 02 – Reflexões sobre Deficiência, Inclusão e Educação Inclusiva	34
CAPÍTULO 03 – Reflexões sobre Educação Física e Inclusão	47
CAPITULO 04 – Percurso Metodológico	62
REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	120
ANEXOS	123

1. TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS

“Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da sua observação”

(LÉVIS STRAUSS)

Nas ciências sociais e humanas está explícita a convicção de que existe uma identidade entre o fenômeno/objeto e o investigador/pesquisador. Autores como Minayo (1994), Chizzotti (2005) e Macedo (2004 e 2009) exploraram essa questão em seus trabalhos, tendo esse último afirmado que “o objeto construído não pode ser compreendido na ausência de seu respectivo construtor” (2004, p.244).

Diante disso considerei importante registrar um pouco do caminho onde se constituíram as idéias, as motivações e os argumentos para elaboração deste estudo. Portanto, sinto-me motivado a nesse primeiro momento contar um pouco da minha trajetória de vida, especialmente, acadêmica e profissional, e as minhas implicações com o objeto da pesquisa.

Esta opção também é motivada pela leitura de outros trabalhos acadêmicos que trouxeram essa característica, especialmente, a tese de doutorado do professor Fernando Reis, um grande amigo e pai intelectual, para quem, mesmo sabendo da sua relação espontânea e desprendida com o conhecimento que produz, peço licença de “imitar” tal estrutura. Isso porque acho sedutora a proposta de revelar um pouco do autor no início do trabalho e com isso possibilitar melhor a compreensão sobre a inter-relação e a dependência entre sujeito e objeto e a fecundidade de tal relação.

Curiosamente essa trajetória começa na década de 1980, mais precisamente no ano de 1983. Digo curiosamente porque ao longo do trabalho é possível reconhecer a importância das décadas de 1980 e 1990 para a história da Educação Física brasileira e como momento de ampliação dos debates e ações para consolidação da Inclusão. Nascer e crescer nesse contexto histórico talvez tenha influenciado as escolhas e opções que me fizeram chegar até aqui tendo a Educação Física e a Inclusão como temáticas de estudo. Ou não! Como diria o admirado Caetano Veloso.

Ao cumprir, no ano de 2001, todo percurso da educação básica, maior parte dela (5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) cursado em escolas públicas da cidade de Salvador, prestei vestibular, mas não obtive êxito. No ano seguinte tive aprovação

em três processos seletivos (UFBA, UNEB e UEFS) para o curso de licenciatura em Educação Física.

Assim sendo, a vida acadêmica se iniciou no ano de 2002 ao ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Enfrentei, antes de efetivamente iniciar o curso, uma greve que naquele ano durou todo o primeiro semestre fazendo com que as expectativas para iniciar o curso fossem adiadas nesse período, pois os aprovados no vestibular só iniciaram as aulas em agosto de 2002.

Nos primeiros semestres, ainda motivado pela conquista do sonho de acessar o ensino superior público federal, buscava aproveitar cada instante nas atividades, relações e oportunidades oferecidas por cada disciplina. No entanto no primeiro ano do curso tais oportunidades não foram muitas ou não ultrapassaram as barreiras das próprias disciplinas, somente no terceiro semestre descobri possibilidades de pesquisa e extensão na graduação. Esse fato e outras experiências vividas anteriormente, durante o ensino fundamental e médio, incentivaram minha aproximação dos movimentos estudantis. Na universidade, participei do Diretório Acadêmico (D.A) do curso, inicialmente, de forma espontânea e extra-oficial e posteriormente assumindo, oficialmente, uma gestão no período de 2004 e 2005.

Das vivências com o movimento estudantil de Educação Física destaco a participação em encontros regionais e nacionais de estudantes, e a participação na coordenação da comissão organizadora do XXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) realizado em Salvador no ano de 2005. Fui também representante dos estudantes da UFBA em alguns fóruns de discussão e organização do movimento na Executiva Nacional de Educação Física (ExNEEF) e, especialmente, no processo de reformulação curricular do curso, processo do qual já participava ativamente mesmo antes de tornar-me membro do D.A,

Durante a graduação conheci e participei de grupos de pesquisa da Faculdade de Educação. Primeiro do Grupo de Pesquisa LEPEL sob coordenação da Professora Celi Taffarel no ano de 2003, o único grupo de pesquisa da FACED/UFBA atuando no campo da Educação Física, Esporte e Lazer naquele momento, onde tive oportunidade de tornar-me bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFBA) no período de agosto de 2004 a julho de 2005.

No início do ano de 2006 junto com o professor Fernando Reis e outros colegas do curso participei da construção de um novo grupo de pesquisa, o grupo Cotidiano Resgate Pesquisa e Orientação (CORPO), com o qual realizamos projetos de pesquisa e extensão e produzimos conhecimento até hoje.

Ainda na graduação tive oportunidade de ser monitor voluntário da disciplina Ginástica Escolar coordenada pela professora Celi Taffarel e posteriormente da disciplina Futebol II coordenada pelo professor Fernando Reis. Foi durante essas vivências que considero ter se iniciado minhas experiências com a docência no ensino superior, pois tive a oportunidade de planejar e coordenar muitas aulas, sob supervisão e orientação dos professores durante o período da monitoria.

Em paralelo ao curso de graduação vivenciei experiências de estágios e trabalhos que foram fundamentais para minha formação profissional. Atuações como estagiário e depois como professor de atividades aquáticas (natação, pólo aquático e hidroginástica) em academias e clubes durante três anos (2002 a 2005), foram muito significativas de uma maneira geral, mas, especialmente porque tive o primeiro contato profissional com pessoas com deficiência, ao ministrar aulas de natação para uma criança com Síndrome de Down e depois para um adulto com deficiência física, o que se constituíram como grandes desafios.

Foi também em uma dessas experiências que tive a oportunidade de conhecer o professor Miguel Bordas, que fazia aulas de hidroginástica com sua família na academia. Tive a satisfação de tê-lo primeiro como meu professor na graduação e depois como meu aluno de hidroginástica, e atualmente além de orientador desse trabalho, é um grande amigo.

Em março do ano de 2005 conquistei a primeira assinatura na minha carteira profissional como Professor de Educação Física em uma Escola de educação infantil e ensino fundamental I, da rede particular de ensino em Salvador-BA, a Lua Nova Escola. Trabalhei nessa instituição como professor de Educação Física Escolar para grupos de quatro até onze anos até o ano de 2009 e atualmente desenvolvo um trabalho de coordenação de área e projeto curricular da instituição.

A experiência vivenciada e acumulada nessa instituição talvez seja a principal responsável pelo desenvolvimento deste estudo, isso porque a escola recebe alunos com deficiência na classe regular. Assim, novamente estive diante do desafio de trabalhar com essas crianças, o que mais uma vez me mobilizou e obrigou a buscar os subsídios necessários para enfrentar o desafio que muitas vezes colocou em “xeque” a minha ação pedagógica e papel de educador.

Nesse momento criei expectativas de encontrar na graduação elementos para superar os desafios que estavam sendo gerados pela inserção no mundo do trabalho, tendo em vista que eu ainda cursava a licenciatura em Educação Física. No entanto na formação inicial, foi possível reconhecer a mínima atenção dada às questões das diferenças, pelo currículo e durante as aulas. A discussão sobre diferenças e deficiência esteve concentrada em apenas

uma disciplina dentre às quarenta e duas que compunham o currículo, a disciplina Ginástica Especial, alocada no quinto semestre do curso, único espaço onde tive oportunidade de fazer reflexões sobre essas questões e encontrar alguns subsídios para encarar os desafios da prática. Todas as demais disciplinas orientavam a metodologia e prática de ensino no sentido de atender grupos homogêneos, compostos por alunos “padrões”, desconsiderando grupos considerados “minorias”, dentre estes as Pessoas com Deficiência.

Estava caminhando para conclusão da graduação e só então começava perceber essa lacuna deixada pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia: a distância entre a realidade concreta que eu havia encontrado no mundo do trabalho e a formação profissional que me havia sido oportunizada. Conclui o curso de Licenciatura em Educação Física ao final do primeiro semestre do ano de 2006 sendo o orador da turma.

Mais adiante, após a formação inicial e ainda em paralelo às experiências na escola, vivenciei mais um momento muito importante na minha trajetória profissional: fui professor substituto na UFBA, no segundo semestre do ano de 2006, no mesmo curso do qual era recém egresso. Nesse momento tive a oportunidade de trabalhar diretamente na formação de professores e uma vez reconhecida as lacunas mencionadas anteriormente, criei a expectativa e tive a pretensão de encarar o desafio e tratar as questões das diferenças e das deficiências relacionadas aos demais conteúdos e temas das disciplinas. Entretanto, as ementas e os programas das disciplinas em que ministrei aulas naquele semestre não possibilitaram um maior aprofundamento às inquietações iniciais.

Após essa experiência durante o ano de 2007 resolvi investir na formação continuada iniciando um curso de pós-graduação *Latu Sensu*, Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e do Esporte Escolar. Conclui o curso no ano de 2008 desenvolvendo um trabalho de conclusão de curso que teve como título: “Identidade e Diferenças: Reflexões a partir do cotidiano nas aulas de Educação Física Escolar” sob orientação do professor Fernando Reis.

Nesse mesmo período também concorri à seleção para aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA, uma vez aprovado cursei as disciplinas EDCA28 - Educação e Diversidade sob coordenação da professora Theresinha Guimarães Miranda, no primeiro semestre de 2007 e no semestre seguinte as disciplinas EDCA14 - Arte, Ludicidade e Formação do Educador (a) sob coordenação dos professores Roberto Sanches Rabelo e Cristina D’Avila e EDCA65 - Trabalho, Lazer e Vida sob coordenação dos professores Miguel Bordas e Maria Cecília de Paula.

No primeiro semestre de 2008 acompanhei como professor convidado a disciplina EDC271 - Iniciação ao trabalho acadêmico, do primeiro semestre do curso de licenciatura em pedagogia da FAGED/UFBA sob coordenação do professor Miguel Bordas e como aluno ouvinte, a disciplina da pós-graduação Educação, Sociedade e Práxis, sob coordenação do mesmo professor junto com a professora Maria Cecília de Paula.

Ainda no primeiro semestre de 2008 fiz o concurso da prefeitura municipal de Itaparica - BA para o cargo de professor nível II - Educação Física e fui aprovado na segunda colocação, mas posteriormente declinei da vaga não atendendo a convocação. Fiz também o concurso da prefeitura Municipal de Camaçari para o cargo de professor nível IV – Educação Física e também fui aprovado na segunda colocação. Desta vez, atendendo a convocação iniciei a docência no ensino fundamental (5ª a 8ª série) no ano de 2009. Nessa atuação também encontrei/encontro o desafio de atender alunos com deficiência em turmas regulares.

No segundo semestre de 2008 participei de nova seleção pública para professor substituto, desta vez na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié e tendo sido aprovado, iniciei outra atuação no ensino superior ministrando as disciplinas Educação Física Escolar e Metodologia da Natação no curso de licenciatura em Educação Física. No semestre seguinte surgiu a necessidade de declinar da vaga para atender a convocação e assumir o cargo de professor no município de Camaçari, conforme relatado anteriormente.

Ao final do ano de 2008 me submeti pela segunda vez consecutiva à seleção do mestrado em educação da FAGED/UFBA com a proposta de estudo que, tendo sido aprovada, se concretiza nesse trabalho. Dessa forma, inicio o curso e a construção dessa pesquisa no ano de 2009. Ao final deste ano fui aprovado em primeiro lugar no concurso público para professor efetivo do curso de licenciatura em Educação Física da UESB – Campos Jequié, onde atualmente desenvolvo mais uma das minhas atividades profissionais.

Portanto é nessa trajetória que efetivamente se concretizam os interesses e motivação para o desenvolvimento desse trabalho. No exercício profissional e no conhecimento mais próximo da realidade que existe “entre os muros da escola”, construímos (e continuamos construindo) a percepção das diferenças presentes na realidade de uma turma, especialmente de uma turma inclusiva.

Feito esse relato, que mais parece um memorial acadêmico, posso afirmar que a formação inicial, as atuações profissionais, e especialmente o trabalho com alunos com deficiência, questionaram o meu papel de educador e provocaram as inquietações que me levaram a refletir sobre a prática pedagógica, a metodologia de ensino e as intervenções que

mediam os processos de ensino, aprendizagem e inclusão das Pessoas com Deficiência nas aulas de Educação Física na Escola.

E depois de tantas memórias vem o tempo
trazer novo sortimento de memórias,
até que, fatigado, te recuses
e não saibas se a vida é ou foi
(DRUMMOND, 2001).

2. INTRODUÇÃO:

“Imagine todas as pessoas compartilhando o mundo todo”

(John Lennon)

Este estudo insere-se na linha de pesquisa em Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e se propõe a discutir questões da Educação Física e da Inclusão Escolar, através da realização de um Estudo de Caso que investiga especificamente as ações pedagógicas de professores de Educação Física em turmas inclusivas.

Ao iniciá-lo com o convite da imaginação feito por John Lennon tive duas intenções, a primeira delas é revelar o sonho de um mundo verdadeiramente compartilhado, onde todos, independente de cor, credo, classe social, idade, gênero ou deficiência tivessem oportunidades e condições para viver com dignidade. A segunda, reconhecer que é preciso recorrer ao exercício da imaginação por ainda vivermos numa realidade muito distante desse ideal.

A Educação Física é uma disciplina/prática pedagógica que integrou a escola brasileira a menos de dois séculos. Na maior parte desse tempo desempenhou, e talvez continue desempenhando, o papel de “educação do físico”, de preparação e adestramento do corpo. Na história do desenvolvimento dessa prática no Brasil podemos identificar um rastro de exclusão e negação das diferenças, tendo em vista que privilegiou, em alguns casos ainda privilegia os mais rápidos, mais fortes, mais ágeis, mais habilidosos.

Apenas nas últimas décadas constitui-se um campo acadêmico empenhado na permanente discussão dessa área de conhecimento. As décadas de 1980 e 1990 são marcos da produção acadêmica, mas apenas recentemente estamos incorporando os avanços científicos às práticas escolares da disciplina. No entanto, as proposições teóricas e metodológicas ainda não incorporaram o paradigma da inclusão e os desafios da Educação Inclusiva.

O discurso e as propostas da Inclusão também são novidades, que estão se consolidando nas últimas décadas no campo educacional através de políticas públicas onde surgiram e continuam surgindo uma série de leis, convenções e resoluções que asseguram o acesso e obrigam as escolas a matricular Pessoas com Deficiências nas turmas regulares. Historicamente essas pessoas foram alijadas do convívio social e da participação nos sistemas regulares de ensino, somente recentemente temos nos preocupado com essa questão, por isso a Inclusão Escolar ainda se constitui como uma inovação educacional

Quem já passou por esse tipo de experiência pode atestar que ter numa turma regular, alunos com qualquer tipo de deficiência é um grande desafio para o professor. Equacionar as demandas deste aluno e dos demais é uma tarefa muito difícil. Geralmente ficamos entre a exclusão/não participação destas pessoas nas aulas, por ignorância, falta de consciência social ou habilidade técnico-pedagógica, desconsiderando as diferenças e a importância de incluir este aluno em nossas aulas.

Assim as motivações e o interesse pelo desenvolvimento deste estudo nascem no “chão da escola”, com a intervenção cotidiana nas aulas de educação física, a partir das experiências concretas na sala de aula, na quadra, no pátio, no parque, nos diferentes espaços da escola. Mas também são frutos de experiências na formação inicial e continuada, onde compreendi o ato de pesquisar como esforço de sistematização e produção do conhecimento a partir da investigação sistemática e criteriosa de determinado objeto.

Tendo em vista os desafios e as inquietações relatados anteriormente é que busco compreender cada vez mais, essas questões relacionadas à ação pedagógica de professores e a inclusão nas aulas de Educação Física, a fim de criar possibilidades favoráveis para enfrentar tal desafio no cotidiano das minhas aulas, especialmente, nas turmas com alunos que tem deficiências; de aprofundar o conhecimento e investigar tais inquietações, na tentativa de contribuir nas discussões e indicar elementos propositivos para mudanças significativas na prática pedagógica desses profissionais.

Diante disso, apresento o problema, que vem em forma de pergunta, na tentativa de situar e delinear o objeto de tal forma que torne a pesquisa o mais concreta possível.

✚ *Como os professores de Educação Física, na sua ação pedagógica, tem se relacionado com a diferença gerada pela presença de alunos com deficiência em turmas regulares?*

A fim de não limitar a pesquisa ao problema, por não acreditar nessa possibilidade, trago também alguns objetivos que nos auxiliam com a melhor descrição das intenções deste estudo. São eles:

➤ *Analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas do ensino fundamental I de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Salvador.*

- Evidenciar, como se dá a relação desses professores com as diferenças geradas, especificamente, pela presença das deficiências durante as aulas de Educação Física na escola.

Metodologicamente este estudo constitui-se como uma pesquisa do tipo qualitativa que tenta responder a questão colocada e materializar os objetivos propostos através da realização de um estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede privada de ensino da Cidade de Salvador – Bahia, onde investigamos as ações de dois professores de Educação Física em quatro turmas que têm a presença de crianças com deficiência.

Este trabalho é constituído de quatro capítulos que estão assim distribuídos: O primeiro capítulo traz reflexões sobre a Educação Física na escola. Tomando como referência a história/historiografia dessa prática pedagógica/disciplina escolar, traz informações sobre o seu processo de inserção e desenvolvimento nas escolas, especialmente no Brasil. Apresenta um panorama geral da área desde seu surgimento até o cenário dos novos desafios propostos a Escola e a Educação nas últimas décadas.

No segundo capítulo, realizamos reflexões sobre as questões da deficiência, da inclusão e da escola inclusiva. Evidenciamos o legado histórico da deficiência e os marcos históricos e legais do surgimento do paradigma da inclusão, bem como das propostas da escola inclusiva. Também destacamos questões contemporâneas sobre a educação das pessoas com deficiência e defendemos a consolidação da escola inclusiva.

No terceiro capítulo, fizemos conexões entre os discursos dos dois capítulos iniciais aproximando Educação Física e Inclusão evidenciando questões que também subsidiaram as reflexões posteriores. Apontamos questões significativas que se apresentam na discussão da área de Educação Física sobre a inclusão, entre elas, o silenciamento das proposições teóricas da década de 1990 sobre a inclusão e as pessoas com deficiência, as limitações e possibilidades apontadas nos Parâmetros Curriculares da área para consolidação da Educação inclusiva. Além de experiências de pesquisa que assinalam dificuldades da prática dos professores para trabalhar com a inclusão. Destacamos também uma discussão sobre as adaptações esportivas e apontamos a defesa pela concretização da inclusão.

O capítulo quatro apresenta o percurso metodológico escolhido para desenvolver o estudo. Apresentamos concepções de pesquisa justificando a opção metodológica realizada e a técnica do estudo de caso como opção de investigação. Também trazemos informações sobre os sujeitos e o local da pesquisa e definimos e justificamos a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Ao final apresentamos e discutimos sistematicamente o caso, iniciando

pela descrição das observações, passando para as entrevistas e finalmente a análise dos documentos. Após esse momento concluímos o texto apresentando algumas reflexões conclusivas.

Seria muita pretensão deste estudo se houvesse tentado responder a todas as questões nesse campo do conhecimento, assim sendo tive como meta, trazer contribuições, que esperamos ser significativas, para o debate e prática pedagógica dos professores (as), especialmente, nesse momento onde o discurso da inclusão está em evidência.

Acredito que foi um estudo oportuno, que pode trazer contribuições para a escola, professores e especialmente para os alunos com deficiência. No entanto, reconhecemos que já chega ao fim com limitações e incompletudes, uma vez que não seria possível acontecer de outra forma tendo em vista a natureza do trabalho, a complexidade das questões abordadas, as inquietações que o conhecimento produz a cada novo dia, e o caminho que ainda necessita ser percorrido para que a nossa sociedade seja de fato Inclusiva.

CAPITULO 01

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Nesse primeiro capítulo fazemos uma discussão sobre a Educação Física no contexto da Educação Inclusiva considerando a história/historiografia dessa prática pedagógica/disciplina escolar que há muito tempo participa e compõe os projetos educacionais em diferentes lugares do mundo, bem como nos diferentes tempos históricos.

Aqui se faz necessário destacar que não pretendemos com isso fazer deste texto um estudo histórico, pois não lançamos mão de nenhum método específico da pesquisa histórica, mas recorreremos a estudos históricos e textos de referência da historiografia da Educação Física, especialmente, da Educação Física brasileira, para tentar evidenciar elementos que subsidiam e convergem com as nossas reflexões.

Talvez pesquisar História seja procurar no passado elementos para justificar e explicar o presente, ou melhor, escolher no passado aquilo que pode justificar e explicar o presente mostrando, afinal, que há no decorrer da história da humanidade uma relação de causas e de conseqüências que vão sendo forjadas pelo homem, pelos acontecimentos históricos ou, porque não dizer, pelas intenções ideológicas de quem pesquisa e escreve (GOELLNER apud MELLO, 1999, p.11).

Autores como Oliveira (1994), Castellani Filho (1988), Guiraldelli Junior (1988), Betti (1991), Soares (2004), Bracht (1999), Mello (1999), Darido (2003), Coletivo De Autores (1992), Espírito Santo (2003), e outros serão as principais referências e fontes de informação neste capítulo.

Compreendendo que o específico da Educação Física é o movimento corporal do Ser Humano, podemos facilmente tomar como absolutamente verdadeira a sentença que declara que a história da Educação Física se confunde com a própria história da humanidade, haja vista, desde que o homem existe o movimento corporal também faz parte desta existência. Diante disso faríamos referências as práticas corporais rudimentares da pré-história, aos jogos

da antiguidade clássica, aos registros das civilizações antigas, como componentes da gênese histórica da Educação Física¹.

No entanto, vamos tomar como referências da história da Educação Física apenas aqueles momentos onde podemos identificá-la como prática pedagógica e disciplina escolar, ou seja, componente das instituições e sistemas de ensino na Idade Contemporânea². Para isso nos parece desnecessário fazer menção a períodos que antecedam os séculos XVIII, porque segundo Espírito Santo (2003, p. 55) “as referências que se tem sobre o início das atividades físicas no âmbito escolar, remonta à passagem dos séculos XVIII e XIX, quando os exercícios físicos eram vistos como receita e remédio para se adquirir o corpo disciplinado, saudável e ágil”

Essa afirmação é corroborada por outros textos que destacam que os exercícios físicos no âmbito escolar surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, quando também se formavam os sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Juntamente com a consolidação da sociedade capitalista onde os exercícios físicos terão um “papel destacado”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Soares (2004) destaca que “o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização como força de trabalho” (p.05). Essa reflexão também é permeada por outros autores que vão pautar o surgimento da Educação Física como prática pedagógica no contexto de necessidades sociais concretas da nova sociedade capitalista, especificamente, “a construção do novo homem, mais forte, mais ágil, mais empreendedor”. Os cuidados com o corpo passam integrar o discurso pedagógico, médico e familiar e se institui como necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os aspectos onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar

¹ Sobre os exercícios físicos nas civilizações clássicas ver mais em: OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é Educação Física. São Paulo, Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

² A idade contemporânea é o período específico atual da história do mundo ocidental. Compreende o espaço de tempo que vai da revolução francesa (1789) aos nossos dias.

os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. (SOARES, 2004, p.05-06)

Nesse contexto de formação da “*nova sociedade*” e do “*novo homem*” a Educação tem um papel importante como “um processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência” (PONCE, 1986 apud SOARES, 2004, p.34). Por isso é permeada por estratégia onde o enquadramento disciplinar do corpo dos indivíduos passava ser visto como um fator capital na transformação social, entre elas a Educação Física.

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a revolução burguesa não deveriam mais ser questionados. Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade na qual haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho (SOARES, 2004, p.06).

O corpo ganha conotação de unidade produtiva, engrenagem da indústria capitalista, passando a constituir-se como uma mercadoria e um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser controlado para ser útil ao capital. Ou seja, ao corpo deveria ser atribuída uma educação com objetivo exclusivo de fortalecimento, aprimoramento da condição de trabalho físico.

O corpo dos indivíduos, como mais um instrumento de produção, passava a constituir uma preocupação da classe no poder. Tornava-se necessário nele investir. Todavia, esse investimento deveria ser limitado para que o corpo nunca pudesse ir além de um corpo de um bom animal. Era preciso adestrá-lo, desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo [...] Discipliná-lo, enfim, para sua função na produção e reprodução do capital (SOARES, 2004, p. 33).

Por isso “a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (SOARES, 2004, P.06). Desta forma nega-se a expressão livre e a arte de rua, as necessidades do corpo e sua compreensão a partir das ciências humanas. O corpo passa ser estudado e explicado a partir da visão positivista da ciência, sob bases exclusivamente biológicas.

O corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica - a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e ao seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, "lise") pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento (BRACHT, 1999, p.73).

Nesse período as propostas educacionais incorporaram as idéias e o pensamento liberal clássico, que considera que os exercícios físicos fazem parte da Educação e esta passa a ser considerada instrumento de ascensão social e prática capaz de promover igualdade de oportunidades. Dessa forma a Educação Física, ainda denominada Ginástica é introduzida nas instituições escolares da Europa e, conseqüentemente, em outros países do mundo já que nesse período a Europa é o centro político e econômico mundial e modelo a ser seguido.

No Brasil, segundo Darido (2003) a inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no século XIX, com a reforma Couto Ferraz, em 1851. Mas, apenas três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Oliveira (2004, p 52-53) informa que “o Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II), criado (1837) como instituição-modelo, incluiu a ginástica nos seus currículos”. Portanto a reforma de 1851 será o marco legal, a primeira legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte, ou seja, Rio de Janeiro. Mas segundo o mesmo autor:

Apesar dos esforços para a implantação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos. São duas as grandes áreas de influência: a médica e a militar. A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira (2004, p.53)

Essas influências “*médica e militar*” são reconhecidas por diversos autores da Educação Física brasileira. Soares (2004, p.69) considera que “a Educação Física no Brasil se

confunde em muitos momentos da sua História com as instituições médicas e militares”. Bracht (1999, p.72) também relata que “a constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina”.

Para Caparroz (1997):

Afirmar que a Educação Física na escola recebe forte influencia da instituição militar é fato que não se pode negar. Entretanto, não se pode negar também que a Educação Física, basicamente, tem sua gênese aí, ou seja, em um determinado momento histórico mais do que influenciada, a Educação Física é a própria instituição militar (p.104).

Ainda sobre esse assunto o Coletivo de Autores (1992) destaca que:

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da educação física escolar, calcada nas normas e nos valores próprios da instituição militar (p.52).

Dando continuidade aos caminhos da inserção da Educação Física nas Escolas brasileiras um próximo marco histórico, que também é fruto de uma reforma educacional, dessa vez o conhecido parecer de Rui Barbosa de 1882, emitido sobre a reforma Leoncio de Carvalho de 1879. Tal parecer rendeu para Rui Barbosa o título de “*paladino da Educação Física brasileira*”, ou seja, defensor e protetor da Educação Física no Brasil. No entanto, nos parece que Rui Barbosa foi apenas um aristocrata atento as tendências da Europa do século XIX. Segundo Oliveira (2004, p.53-55):

Embora não julgasse merecer um lugar de destaque no setor educacional, a intelectualidade brasileira já demonstrava preocupação com a Educação Física. A maior dessas manifestações aconteceu por intermédio de Rui Barbosa. Os seus pareceres (1882) sobre a Reforma de Ensino Leoncio de Carvalho (1879) constituíram num pequeno tratado sobre Educação Física. Baseado numa rigorosa e exaustiva análise da história da Educação Física, Rui Barbosa adianta-se, em muitos anos, aos que pensavam sobre o assunto no Brasil. Numa época em que os professores de Educação Física ainda usavam paletó e gravata, ministrando suas aulas dentro das salas e por entre as carteiras, as recomendações de Rui soaram como uma verdadeira utopia. Entre as citadas recomendações destacamos:

- a) obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica.

Apesar dos esforços de Rui Barbosa suas recomendações não se efetivaram amplamente, apenas em parte do Rio de Janeiro, agora capital da república, e em escolas militares. Ao observar as próprias recomendações expressas no parecer de Rui Barbosa podemos inferir que um dos fatores que podem ter dificultado a efetivação das mesmas foi a própria ausência do quantitativo necessário de professores habilitados para ministrar as aulas de ginásticas nas escolas.

Segundo Betti (1991) apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, ainda com o nome mais freqüente de ginástica. Entre elas destacam-se:

a reforma Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Reforma Lourenço Filho (1922-23), no Ceará; Reforma Carneiro Leão (1922 – 26), no Distrito Federal e em Pernambuco (1928); Reforma Francisco Campos (1927-28) em Minas Gerais; Reforma Anísio Teixeira (1928), na Bahia e Reforma Fernando de Azevedo (1928), no Distrito Federal (BETTI, 1991, p 64).

Tais reformas muito além de atender as recomendações expressas no parecer de Rui Barbosa estão conectadas com as perspectivas de mudanças estruturais políticas e econômicas da sociedade brasileira. Segundo Espírito Santo (2003) no período da década de trinta, a Educação Física brasileira foi chamada para colaborar com o desenvolvimento do país em três aspectos, a saber: “na construção da nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo, na formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e na preparação para a guerra” (p.57).

No século XX também podemos identificar a estreita relação da Educação Física com o sistema educacional do Brasil, a partir de marcos legais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Educação Física foi contemplada nas três edições desta legislação desde a primeira Lei em 1961 (Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961), na segunda, dez anos depois em 1971 (Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971) e também na terceira e atualmente em vigor em 1996 (Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996).

Os motivos justificadores do tratamento recebido pela Educação Física na primeira LDBEN de 1961 para Castellani (1999), basicamente, se centravam no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora, implementado nos anos 30 e se apoiava na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica.

A implementação da Educação Física nas escolas brasileiras se materializa com as aulas de Ginástica, ou seja, as aulas de Educação Física são aulas de Ginástica, por isso consideramos a Ginástica como conteúdo genuíno da Educação Física na escola. Inicialmente o método alemão foi o oficial, sendo substituído pelo método sueco e este posteriormente pelo método francês.

Esses “métodos” ou “escolas” de ginástica foram organizados em diferentes países europeus, especialmente, Alemanha, Suécia e França como formas de sistematização de exercícios físicos que fossem responsáveis pela capacitação física dos trabalhadores no contexto da expansão do novo sistema de produção industrial. E posteriormente transplantados para outros países fora do continente europeu, entre eles o nosso Brasil (SOARES, 2004).

A autora citada explica que:

Acrescentando algumas particularidades dos países de origem, essas escolas de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (p.51).

Tais finalidades parecem contribuir com os objetivos iniciais da introdução das aulas de Ginástica/Educação Física nas escolas brasileiras, por isso esses métodos foram ocupando sucessivamente e durante longos anos, cerca de um século (1850 – 1950), a prática escolar nas aulas de Educação Física no Brasil. Segundo Oliveira (2004, p.59)

Até a década de cinquenta, a Educação Física escolar continuou aprisionada ao Método Francês. O professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação, conseguiu desobrigar a aplicação do superado método. A seguir, a vinda de professores estrangeiros - tal como Rui Barbosa reclamara no século anterior, começou a alterar o programa da Educação Física escolar brasileira

No entanto essas alterações do programa da Educação Física escolar brasileira se dão em um nível de substituição das aulas de ginástica pelas aulas de esportes. O caráter de instrumento ideológico atribuído a Educação Física, desde o período do Estado Novo (OLIVEIRA, 2004) é retomado e reforçado pelos militares no período da década de sessenta quando vivemos neste país mais uma ditadura militar.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa "nova" técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). Tal combinação de objetivos fica muito clara no conhecido Diagnóstico da Educação Física/Desportos, realizado pelo governo brasileiro e publicado em 1971 (BRACHT, 1999, p.75-76).

A Educação Física teve um papel importante no projeto de Brasil dos militares, documentos versando sobre a política de desenvolvimento dos esportes e da educação foram abundantes no período da ditadura militar. Bracht, (1999, p.76) destaca que:

[...] essa importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) e a segunda, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

A força do futebol brasileiro e a conquista da copa do mundo na década de 1970 contribuíram com o discurso político e ideológico dos militares sobre a importância e a divulgação do esporte de rendimento para o desenvolvimento da nação brasileira. O sentimento de nacionalismo, e de amor à pátria, incentivava o povo a lutar pelo país. Surgem outras campanhas para democratização do esporte, “Mexa-se” e “Esporte para todos” são os mais conhecidos.

Assim, com antes as aulas de Educação Física eram aulas de ginástica, nesse período as aulas passam a serem aulas de esportes. Os esportes assumem a campo das práticas das aulas de Educação Física e até hoje podemos dizer que são o conteúdo hegemônico, aqueles mais trabalhados, mais veiculados nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras.

A partir da década de 1970, no mundo e no Brasil, passa a constituir-se mais claramente um campo acadêmico na/da EF, campo este que se estrutura a partir das universidades, em grande medida em virtude da importância da instituição esportiva, já em simbiose com a EF. O discurso (neo)cientificista da EF visava também à legitimação desta no âmbito universitário (BRACHT, 1999, p.77).

Dessa forma podemos afirmar que a prática escolar e a formação profissional da Educação Física brasileira foi, até a década de 1970, hegemonicamente orientada pelo paradigma da aptidão física e fundamentada, especificamente, nas ciências biológicas. Até esse período havia certa aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva (DAOLIO, 1998).

A década de 80 do século XX foi um período de grande evolução e importância para a Educação Física brasileira. No final da década de 1970 e início de 1980 surgem em todo Brasil núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva dos professores de Educação Física (GUIRALDELLI JUNIOR, 1988).

Bracht considera que:

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente

marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista (1999, p.78).

Com o contexto histórico nacional de redemocratização da década de 1980 novas produções, com fundamentos nas ciências sociais e humanas, interferiram no contexto da Educação Física brasileira. O crescente quantitativo e qualitativo das produções e discursos científicos da área e um número também crescente de eventos e publicações científicas; a qualificação acadêmica dos professores de Educação Física; a política estudantil, com o surgimento do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física – ENEEF e a reformulação curricular de 1987 são fatos importantes que se destacam nesse período.

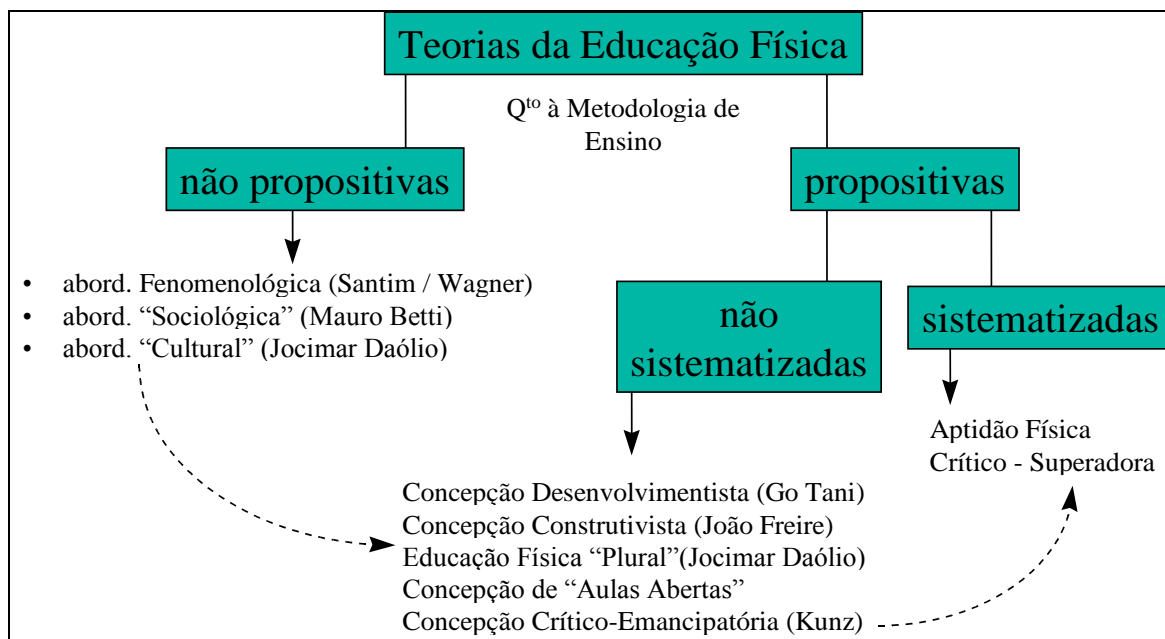
A proliferação de discurso ocorrida na Educação Física a partir dos anos 80, embora, a princípio, salutar proporcionou – e ainda tem proporcionado – intensos debates e rancorosos preconceitos, motivados pelo hábito de considerar as opiniões divergentes como desiguais ao invés de diferentes. A consequência disso parece ter sido o deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, onde os representantes de cada discurso da Educação Física procuraram mostrar as vantagens das idéias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todos merecem (DAOLIO, 1998, p.183).

No final da década de 1980 e, especificamente, na década de 1990 se concretizaram uma série de proposições metodológicas com intenção direta e efetiva de mudanças na prática docente e na prática escolar da Educação Física. Inicia-se dessa forma um movimento de superação das denúncias feitas na década anterior e surgem inúmeras proposições de práticas, concepções e teorias que apontam para o desenvolvimento de uma nova Educação Física.

Sem sombra de dúvida, construiu-se na educação física brasileira — a partir de meados dos anos 80, alcançando os primeiros anos da década seguinte — um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância, buscavam responder — algumas delas sem se aperceberem — as perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física (CASTELLANI FILHO, 1999, p.151).

Muitos autores já apresentaram discussões sobre tais proposições, entre eles estão: Castelani Filho (1999); Bracht (1999); Darido (2003) e Xavier Neto (2005). Como não

pretendemos aqui aprofundar uma discussão sobre esse assunto, mas estamos tentando inicialmente fazer uma “retrospectiva” do desenvolvimento da prática de Educação Física no Brasil, trazemos abaixo um quadro organizado por Castellani Filho, 1999.



Fonte: CASTELLANI FILHO, Lino. 1999.

Essa sistematização proposta pelo professor Lino Castellani Filho é uma das primeiras em torno do assunto e por isso tornou-se referência da área. Nas palavras do próprio autor “podemos, hoje, nos referir a um quadro de Teorias da Educação Física no qual localizamos abordagens e concepções pedagógicas que, no concernente à questão da metodologia do ensino, podem ser agrupadas em não propositivas e propositivas” (CASTELLANI FILHO, 1999, p.152).

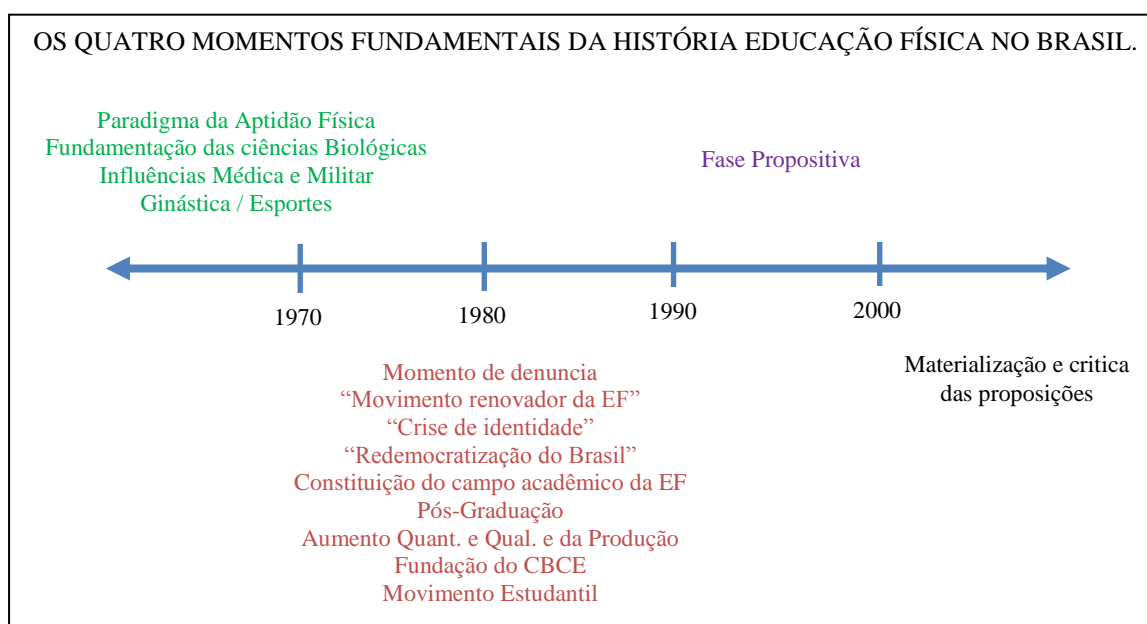
Também tentando fazer uma síntese desse percurso histórico da Educação Física brasileira e apresentar de forma mais concreta o movimento do pensamento da Educação Física desde o seu surgimento no século XIX até os dias de hoje a professora Carmem Lucia Soares propõe o quadro abaixo:

QUADRO DO MOVIMENTO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU CONTEÚDO DE ENSINO NO TEMPO

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX -	GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITACÃO; CANTO.
MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	CONDUTAS MOTORAS
CULTURA CORPORAL CULTURA FÍSICA CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

FONTE: Soares, 1996.

Considerando todos os elementos evidenciados até aqui sobre o desenvolvimento da Educação Física nas escolas brasileiras e as discussões realizadas no grupo de pesquisa Cotidiano Resgate Pesquisa e Orientação (CORPO) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, consideramos oportuno apresentar estudos desenvolvidos e sistematizados no grupo durante três anos, sob orientação do professor Fernando Reis do Espírito Santo, sobre a Educação Física no Brasil, sobre a qual já temos discursado em eventos e debates acadêmicos.



FONTE: Espírito Santo & Duarte, 2009.

É importante destacar que essa é uma proposta de representação do que atualmente consideramos como momentos fundamentais na história da Educação Física no Brasil. Além disso, ressaltamos que não são momentos estanques e pontuais, ou mesmo que as coisas se sobrepõem ou sucedem de forma linear. No entanto observando atentamente a história da Educação Física em nosso país consideramos que essa é uma boa representação.

Do seu surgimento até a década de 1970, predominantemente, temos no primeiro momento a ginástica e depois o esporte como conteúdos únicos das aulas. O respaldo teórico provinha basicamente das ciências biológicas e a influência e porque não dizer, o controle da educação física estava nas mãos dos médicos e militares.

O fim da década de 1970 e toda década de 1980 são conhecidos como momento de denuncia, onde novas leituras da Educação Física são realizadas sobre o olhar das ciências humanas. Com um contexto histórico favorável da redemocratização do país a área teve suas estruturas e sua função social questionada e viveu o que conhecemos historicamente como “crise de identidade”.

Especialmente na década de 1990 se organizam inúmeras propostas para a Educação Física no Brasil. Os professores imbuídos do desafio de superar as mazelas e as críticas direcionadas a área se empenharam na fundamentação teórica e na organização de novas possibilidades para as aulas de Educação Física na Escola.

Considerando que essas propostas existem a pouco mais de uma década e que a presença de Educação Física nas escolas brasileiras não tem mais que dois séculos, apontamos a necessidade de materialização das propostas no chão da escola, ou seja, o período de tempo da última década e os anos que seguem devem ser receptivos as novas propostas para as aulas. Reconhecendo a possibilidade de transformá-las e reorganizá-las de acordo com os desafios atuais das escolas.

Com essa sistematização que apresentamos tentamos sintetizar informações sobre o desenvolvimento histórico da prática da Educação Física nas escolas do Brasil e colocá-la no cenário dos novos desafios propostos à Escola e à Educação, espaço no qual tal prática pedagógica se concretiza cotidianamente. Entre esses desafios algo urgente e emergente é a Inclusão Social e a Educação Inclusiva, elementos que serão objeto de estudo em nosso próximo capítulo.

CAPITULO 02

REFLEXÕES SOBRE DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO & EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de deficiência tem um grande legado histórico. Diferentes sentidos e significados já foram atribuídos a esse conceito e muitos estudos já versaram sobre esse tema, alguns deles são os trabalhos de Marques (2000), Mantoan (1999; 2001) Medeiros e Diniz (2004), Carvalho (2008), Ferreira & Guimarães (2003), Lanna Junior (2010) os quais teremos como base de nosso discurso ao longo desse capítulo.

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com explicações as mais variadas, que sempre o distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana. Portanto, ao se ler e pensar sobre o desenrolar da história da deficiência depara-se a cada momento, com limitações e dificuldades do ser humano para lidar e falar claramente sobre o assunto (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.51).

Medeiros e Diniz (2004) destacam que nos últimos anos, observa-se uma tendência de mudança na forma de se entender o que é deficiência e como a sociedade é responsável por ela. Sem pretender aprofundar essa discussão, mas reconhecendo a importância de evidenciar algumas informações e concepções, queremos inicialmente compreender conceitualmente a questão da deficiência e para isso trazemos duas construções sobre o tema.

A primeira registrada na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID³ (1989):

- ✚ Deficiência representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária ou permanente.

³ Consiste em um manual de classificação das conseqüências das doenças publicado em 1989, organizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS. De acordo com França (2010) No Brasil, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência entende como deficiência o que está na CIDID/1989.

E a segunda registrada na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala⁴ (1999)

- ✚ Deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

As construções expressam diferenças significativas, separadas por um tempo histórico de dez anos (1989 – 1999) e expressam diferentes formas de entender e tratar a questão da deficiência. Tais diferenças são registradas principalmente por conta dos modelos sobre os quais se analisam e apresentam a deficiência. Enquanto o conceito da CIDID tem base no modelo médico da deficiência, a definição da Convenção da Guatemala orienta-se pelo modelo social da deficiência.

Esses dois modelos sobre a deficiência apontam parte das contradições e dos debates que giram em torno desse conceito. A perspectiva médica e a perspectiva social se contrapõem na medida em que organizam o conceito a partir de paradigmas diferentes. Ou seja, enquanto o modelo médico associa e descreve a deficiência a partir da patologia, da lesão e da limitação corporal do indivíduo, o modelo social trás a discussão para as esferas econômica e social.

Em outras palavras, enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam a deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades levando à participação de todos, sem exclusões (CARVALHO, 2008, p.26).

⁴ A convenção da Guatemala consiste de um documento, fruto da reunião de países da América, com a intenção de condenar qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República.

Esses modelos organizam discursos diferentes em torno da deficiência, para Medeiros e Diniz (2004) o modelo médico identifica a pessoa com deficiência com algum tipo de inadequação para a sociedade, enquanto o modelo social inverte o argumento e identifica a deficiência na inadequação da sociedade para a inclusão de todos, sem exceções.

Assim como temos modificado o entendimento sobre deficiência nos últimos anos (MEDEIROS E DINIZ, 2004), o tratamento dado as pessoas nessa condição também tem passado por transformações ao longo da história da humanidade. Uma evidencia imediata dessas modificações está na nomenclatura, ou seja, nas terminologias utilizadas para se referir a uma pessoa com deficiência.

Termos genéricos como “Mongolóide”, “excepcionais”, “inválidos”, “aleijados”, “incapacitados”, foram muito utilizados até meados do século XX, e infelizmente ainda hoje são recorrentes. Depois surgem os termos “Pessoas Portadoras de Deficiência”, “Pessoas com Necessidades Especiais”, “Portadores de Necessidades Especiais”. E atualmente “Pessoas com Deficiência” (LANNA JUNIOR, 2010).

Esse também é um debate fértil e assumido em muitos trabalhos nas áreas da Educação Especial, Deficiência e Inclusão, entre eles destacamos autores como Diniz (2007), Sasaki (2003), Carvalho (2008) e Lanna Junior (2010). Por isso, não focaremos nosso discurso nessa questão, mas explicitamos a opção de utilizar ao longo de todo esse trabalho a expressão Pessoas com Deficiência, por que:

“Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 (LANNA JUNIOR, 2010, p.17).

A história das Pessoas com Deficiência em nossa civilização é uma história de exclusão e de negação. Matamos ou abandonamos a própria sorte, na antiguidade exterminamos as Pessoas com Deficiência por considerá-las empecilhos, Gregos e Romanos matavam seus filhos “defeituosos”. A deficiência esteve associada ao castigo divino e as ações demoníacas, explicações místicas, sobrenaturais e espirituais (CARVALHO, 2008).

Na Antiguidade clássica e na Idade Média, a explicação para a deficiência estava frequentemente atrelada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Concebia-se a deficiência como obra da intervenção direta de Deus ou de algum ser superior que, por ação de sua vontade arbitrária, determinaria a algumas criaturas o destino da diferenças (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.65).

Noutro momento as Pessoas com Deficiência foram alvo de piedade e caridade. Para Marques (2001), com o advento do cristianismo se constitui um novo olhar sobre a deficiência. A Pessoa com Deficiência, símbolo de impureza, de poderes vindos de demônios e bruxarias, com a influência da Doutrina Cristã, passa ser provida de alma e com isso digna de atenção e piedade.

Sob a influência do Cristianismo e na Idade Média, os senhores feudais abrigavam as pessoas com deficiência em casas de assistência médica, porque eram consideradas como merecedoras de atenção caridosa, como “objetos” de tratamento e proteção, em vez de sujeitos do seu próprio destino (CARVALHO, 2008, p. 32).

Segundo Carvalho (2008) no século XIX engendrou-se a institucionalização do indivíduo com deficiência, mantido segregado em conventos, hospícios ou em escolas especiais. Foi também nesse período (século XIX) que tiveram início no Brasil as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência.

Para Oliveira (2007):

O modelo hegemônico de tratamento dos segregados no Brasil se constituiu a partir de um “falso” princípio de segurança, moral e ordem pública, onde os sujeitos com deficiência eram fundamentalmente hospitalizados, asilados e tratados à margem do convívio social (f. 49).

Em um recorte interessante, Carvalho (2008) destaca que as duas grandes guerras mundiais do século XX acabaram por incentivar o desenvolvimento científico de práticas de reabilitação e movimentos em defesa dos direitos das minorias, tendo em vista que produziu um enorme contingente de Pessoas com Deficiências Físicas, além de problemas emocionais de readaptação social.

Tentando sintetizar as idéias sobre o tratamento dispensado as Pessoas com Deficiência, falando especificamente do Brasil, Lanna Junior (2010) afirma que “Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida” (p.30).

Um fato importante no século XX, que motiva mudanças no tratamento direcionado às Pessoas com Deficiência, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, editada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. A partir dessa declaração surgem uma série de resoluções, decretos e ações voltadas aos direitos e necessidades das Pessoas com Deficiência, bem como se ampliam os discursos da inclusão.

O ano de 1981 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que colocou em evidência e discussão a situação desse segmento no mundo. Para França (2010, p. 21) “um dos principais resultados desse Ano Internacional foi à aprovação, na Assembléia Geral da ONU, realizada em 1982, do Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência”.

Estamos no alvorecer do século XXI e convivemos com a intensificação desses movimentos de defesa de direitos, já agora felizmente organizados e dirigidos pelas próprias pessoas em situação de deficiência que vão assumindo a voz e a vez de falarem por si mesmas, sem a intermediação de um outro que as silenciava, ainda que em busca do atendimento das suas necessidades e da melhoria de sua qualidade de vida. Estamos evoluindo das práticas de falar por elas, para a de falar junto com elas, e progressivamente, de mais ouvi-las, aprendendo sobre suas necessidades e expectativas (CARVALHO, 2008, p. 32).

Sendo verdade que nesse novo contexto podemos reconhecer as necessidades e expectativas a partir da realidade das próprias Pessoas com Deficiência é verdade também que contradições e contraposições se acentuaram no debate sobre o tratamento que é dispensado a esse segmento. No plano educacional, por exemplo, ainda vivemos a dúvida e o debate teórico-metodológico sobre qual seria a melhor opção para a educação das Pessoas com Deficiência.

A Inclusão e a Educação Inclusiva são focos desse debate e por isso temas em evidência na atualidade. Como uma proposta inovadora que visa superar as concepções e práticas, até então hegemônicas, na educação das Pessoas com Deficiência tem sido amplamente divulgada e discutida no seio do próprio movimento político das Pessoas com

Deficiência e na população em geral, tendo em vista que essa proposta atinge de diferentes maneiras toda sociedade.

A Inclusão Escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças. Tendo em vista que o ensino ministrado, ainda hoje, aos alunos, nas escolas de ensino regular, não dá conta do que é necessário para que essa abertura se concretize, pois a maioria delas adota medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças. Concordamos com Mantoan (2001, p.10) quando considera que “a Inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 1999, p.15).

Grignon (2002) afirma que a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares.

Segundo o mesmo autor:

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (GRIGNON In: SILVA 2002, p 180 -182).

As propostas da Inclusão e as concepções subjacentes a esse novo paradigma questionam em primeiro plano a perspectiva educacional e a estrutura escolar que sustentamos ainda hoje, onde as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, e como entendemos o mundo.

Para Tedesco:

O desafio educativo implica desenvolver a capacidade de construir uma identidade complexa, uma identidade que contenha a pertinência a múltiplos âmbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, econômico, familiar etc. A essência da cidadania moderna é, precisamente, a pluralidade de âmbitos de desempenho e a construção da identidade baseada nessa pluralidade e não em apenas um eixo dominante e excludente. (1995 apud TEDESCO 2002, p.26).

Segundo Mantoan (1999) a Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais. Nessa perspectiva Oliveira (2007, f. 57) reconhecendo a exclusão como o principal elemento gerador de políticas afirmativas da inclusão, traz o conceito de Inclusão como “ampliação de espaços de participação e luta pela democratização do acesso à educação e aos espaços sociais por aqueles marginalizados pela nossa sociedade, de hegemonia capitalista”.

Para Luna (2005) a inclusão social tem sido um processo festejado, cheio de boas intenções, mas também de muitas falhas de perspectivas, por isso os grupos socialmente identificados como “minorias” têm construído espaços de lutas para tentar uma inserção verdadeira nos vários âmbitos da sociedade.

A necessidade é de criar não privilégios, como alguns apregoam, mas sim o reconhecimento de que a condição sensória-motora, como o gênero e a etnia têm um legado de exclusão, desrespeito e omissão e, portanto, políticas reparadoras e de afirmação da cidadania são imprescindíveis para estabelecer uma sociedade com um olhar diferenciado para suas identidades (LUNA, 2005, f.41).

Gil (2005) considera que a Educação Inclusiva não deve ser vista como uma moda passageira. Ela é resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram/tem a participação e o apoio de organizações de Pessoas com Deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos.

Nessa perspectiva da garantia dos direitos, as políticas e diretrizes da Inclusão e da Educação Inclusiva em sua grande maioria estão orientadas por documentos internacionais, entre os mais importantes estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); A Declaração de Salamanca (1994); e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999).

No Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que o aluno com deficiência tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico que necessitar (GIL, 2005, p.19).

Dentre as políticas públicas brasileiras que “garantem” o direito de todas as pessoas à educação, independente de qualquer diferença, podemos citar a própria Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III); o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, (ECA, Lei n.º 8.069, Art. 53); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9394/96, Art. 4).

Essas legislações registram em seus textos a garantia legal da igualdade de acesso e atendimento educacional especializado para Pessoas com Deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Através delas a Pessoa com Deficiência tem amparo legal para exigir o acesso em turmas regulares de qualquer escola pública ou privada da rede de ensino do Brasil. Infelizmente sabemos que muitas leis não são cumpridas em nosso país e muitas instituições se utilizam de desculpas e estratégias para recusar a matrícula e conseqüentemente excluir Pessoas com Deficiência do seu quadro regular de alunos.

Ao tecer considerações acerca da exclusão Sawaia (1999, p. 09) expressa que este “é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros [...], ele é fruto do funcionamento do sistema”. De um sistema que privilegia a homogeneidade, o padrão e a normalidade em detrimento da diversidade e das diferenças.

A presença de Pessoas com Deficiência não apenas na escola, mas especialmente nesta, evidencia a heterogeneidade, a diversidade e as diferenças. Ao diferir do padrão e romper com as normas, essas pessoas são apontadas como desviantes, o que lhes tornam seres não reconhecidos e não desejados pela comunidade escolar e pela sociedade que prima pelos padrões e pela normalidade, justificando-se dessa forma a exclusão.

Os processo de inclusão e exclusão estão intimamente ligados. Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir. Todas as escolas respondem a diversidade de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes [...]. (SANTOS, 2004, p. 214).

Se os discursos e a defesa pela inclusão são intensos, os questionamentos sobre esse processo também são, afinal esse paradigma ainda é uma novidade. A presença e a participação de Pessoas com Deficiência em nossa sociedade é algo recente. Como vimos anteriormente essas pessoas sempre foram marginalizadas, alijadas e expurgadas do convívio social.

Até os anos setenta do século passado, a escola seguia o modelo da Integração, e tinha como meta o acolhimento de alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da turma. Esse modelo vem sendo questionado nas últimas décadas e vivenciamos uma transição para o modelo da Inclusão. Segundo Mantoan (2003, p.16) “o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Esse momento de transição é inevitável porque adotar um novo modelo nunca é fácil. Um modelo de pensamento é uma espécie de filtro através do qual o mundo pode ser interpretado. Isto significa que, ao analisarmos um modelo, não o fazemos apenas racionalmente, mas, também, e sobretudo, o fazemos emocionalmente. O modelo da Inclusão exige que abandonemos preconceitos e estereótipos em relação à Educação e às pessoas com deficiência (GIL, 2005, p. 31).

As discussões sobre a Inclusão trazem no seu bojo muitas polêmicas, uma destas são as modificações e as adaptações que a presença de um aluno com deficiência trás para o ensino regular, especialmente, para o trabalho de gestores, professores e especialistas de diferentes áreas. Segundo Mittler (2000) professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente atender aos alunos com deficiência.

É inevitável que grande parte da responsabilidade desse desafio chegue aos professores, sendo esse quem atua, diretamente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A inclusão de pessoas com deficiência nas turmas regulares não é uma situação fácil, porém cada vez mais comum e que apresenta uma série de questões para prática pedagógica, as intervenções, a metodologia de ensino, as atividades programadas, ou seja, para o trabalho do professor.

Aos professores e suas práticas, cabe o desafio de incluir todos os alunos com e sem diferenças nas suas aulas, com a consciência das dificuldades existentes e das barreiras a serem superadas, mas a certeza de que são peças fundamentais em todo o processo de garantia desse direito fundamental de todas as Pessoas com deficiência.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo, e o que faço (FREIRE, 1996, p.103).

Essas palavras de Paulo Freire revelam sobre o trabalho de professores um fazer autônomo, libertador e principalmente comprometido socialmente. A menos que pelo Brasil professores e professoras estejam nas suas salas de aulas fazendo discursos a favor do preconceito, da discriminação e da exclusão para que exista alguma coerência na escola, é preciso que se concretizem as propostas da Educação Inclusiva.

Para que isso ocorra, é fundamental que as crianças com deficiência tenham o apoio de que precisam, isto é, acesso físico, equipamentos para locomoção, comunicação (tecnologia assistiva) ou outros tipos de suporte. Mas, o mais importante de tudo, é que a prática da Educação Inclusiva pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que:

- O objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade;
- Cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem. E essa diferença é respeitada numa classe inclusiva;
- Os alunos com deficiência não são problemas. A Escola Inclusiva entende esses alunos como pessoas que apresentam desafios à capacidade dos professores e das escolas para oferecer uma educação para todos, respeitando a necessidade de cada um;
- O fracasso escolar é um fracasso da escola, da comunidade e da família que não conseguem atender as necessidades dos alunos;
- Todos os alunos se beneficiam de um ensino de qualidade e a Escola Inclusiva apresenta respostas adequadas às necessidades dos alunos que apresentam desafios específicos;
- Os professores não precisam de receitas prontas. A Escola Inclusiva ajuda o professor a desenvolver habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno;
- A Escola Inclusiva e os bons professores respeitam a potencialidade e dão respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos;

- É o aluno que produz o resultado educacional, ou seja, a aprendizagem. Os professores atuam como facilitadores da aprendizagem dos alunos, com a ajuda de outros profissionais, tais como professores especializados em alunos com deficiência, pedagogos, psicólogos e intérpretes da língua de sinais (GIL, 2005, p.24-25).

Bahia (2007) destaca que a necessidade de se criar meios educativos que favoreçam o desenvolvimento da criança com deficiência, através de uma pedagogia que considere suas particularidades e compense, dentro do possível, os déficits cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos decorrentes da deficiência, é indispensável ao processo de ensino dirigido a estas crianças.

Para Luna (2005, p. 41) “é na escola que observamos como é difícil se concretizar uma verdadeira ação inclusiva”. Currículo, Projeto Político-Pedagógico, infra-estrutura arquitetônica e, especialmente, a prática pedagógica dos profissionais de educação (professores, coordenadores, estagiários, etc.) não passaram pelas adequações necessárias, ou talvez, estas ainda sejam insuficientes, para responder aos novos desafios propostos pela inclusão às escolas.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 14)

A Inclusão e a Escola Inclusiva impõem mudanças de perspectiva educacional, não apenas para atender as necessidades das pessoas com deficiência, mas para atender a necessidade de todo e qualquer aluno. Para além do cumprimento das leis em vigor no nosso país a efetivação das escolas inclusivas se faz necessário e urgente pelo mérito da busca por mudanças e transformações sociais.

Através dos dados do Censo Escolar⁵ dos últimos anos, conforme registrados no gráfico abaixo, podemos confirmar o crescimento das matrículas na Educação Especial

⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ele é

(Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos), e também comprovar o crescimento do atendimento de alunos com necessidades especiais e deficiências na educação básica, especialmente em turmas comuns da escola regular.

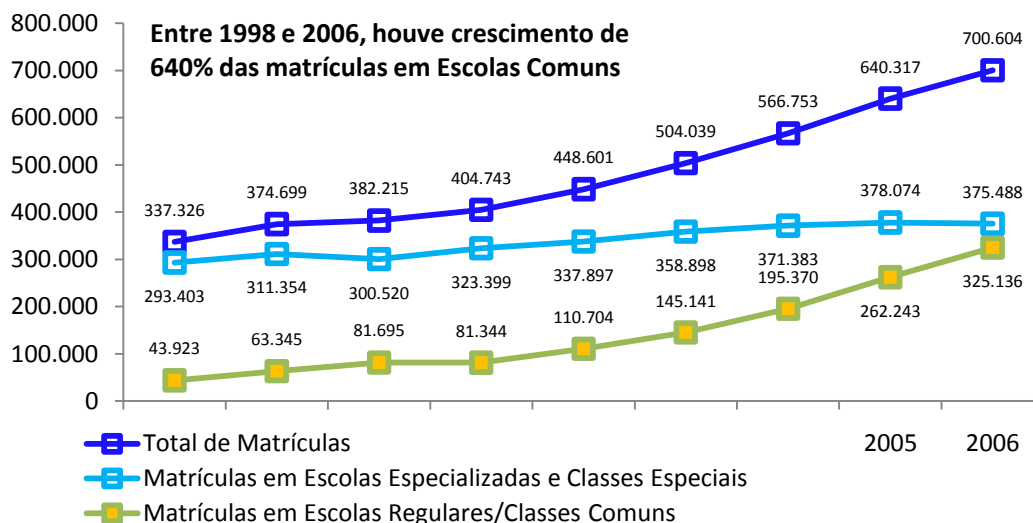


Gráfico 01 – Crescimento do número de matrículas da Educação Especial de acordo com o Censo Escolar. Gráfico retirado do documento “Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no Ano de 2010.

Dessa forma ratificamos a importância das discussões e debates constantes em torno da Educação, mas especialmente, sobre as propostas que se apresentam na atualidade para a educação de Pessoas com Deficiência na perspectiva da Inclusão e da consolidação de uma Escola verdadeiramente Inclusiva. Tendo em vista que a cada ano temos aumentado o acesso dessas pessoas à educação básica e que:

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços (SASSAKI, 2005, p. 22).

feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Com a certeza de não ter trazido à tona todas as variáveis que compõem as discussões sobre deficiência, Inclusão e educação inclusiva, concluímos esse capítulo afirmando a crença e defesa pelo modelo social da deficiência e conseqüentemente pela consolidação do paradigma da Inclusão e da Escola Inclusiva. Sem com isso negar a construção histórica e a importância de outras perspectivas. E também reconhecendo que a novidade dos temas e a complexidade do cotidiano escolar ainda fazem dessas concepções grandes desafios.

Assim sendo, no próximo capítulo aproximaremos as perspectivas da Inclusão das aulas de Educação Física na escola, evidenciando questões significativas que se colocam nessa relação e apresentando pontos e contrapontos da inclusão de pessoas com deficiência nessas aulas.

CAPÍTULO 03

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Neste terceiro capítulo vamos iniciar conexões entre os discursos dos dois capítulos iniciais e tentaremos evidenciar questões que também subsidiarão as reflexões nos próximos momentos. Basearemos nosso discurso e análises em trabalhos e autores da área de Educação Física, entre eles: Carmo (2001), Santos (2004), Luna (2005), Oliveira (2007), Bahia (2007), Soler (2005), Seabra Junior (2006), Golçaves (2009; 2010), Falkenbach et al (2008) entre outros.

Dentre os objetivos e pretensões desse terceiro capítulo estão à elucidação e discussão de questões significativas que se colocam no debate sobre a inter-relação da Educação Física com o paradigma de Inclusão e a proposta de Escola Inclusiva. Muitas dessas questões são resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pelos autores supracitados em torno desses temas.

Nas construções do nosso capítulo inicial quando fizemos reflexões sobre a Educação Física, evidenciamos um percurso histórico de exclusão e negação das diferenças, na medida em que se destacaram inicialmente como objetivos ou intenções atribuídas para esta disciplina a formação de homens mais “fortes” e “ágeis”. Bem como a ocupação da transformação do corpo em “unidade de produção” e do aumento da sua “eficiência”.

Na medida em que a Educação assumiu essa intenção e a Educação Física é convocada a cumprir esse papel, acentua-se a idéia de quantidade e eficiência em detrimento da qualidade e da deficiência. Diante disso deduzimos que a deficiência é um problema nesse contexto inicial, tendo em vista a necessidade da produção de acordo com um modelo padrão de trabalho.

As informações registradas na historiografia da Educação Física e os aspectos gerais do surgimento e desenvolvimento dessa prática pedagógica/ disciplina escolar partindo do contexto da Europa do século XVIII, até os dias de hoje na sociedade brasileira, nos permitem sintetizar que a Educação Física é uma prática que surgiu da necessidade social e nas engrenagens do capitalismo com objetivos explícitos de contribuir para a formação de homens e mulheres aptos ao novo sistema. Sob as influências e determinações das instituições médica e militar, ambas com caráter tradicional e conservador, desenvolveu práticas higiênicas e de

ordem, posteriormente agarrou-se ao esporte a fim de legitimar-se socialmente e apenas recentemente tem repensado sua contribuição e função social.

Dessa forma podemos inferir que historicamente a Educação Física ocupou-se apenas da formação de padrões, corpos padrões, alunos padrões, supervalorizando os mais ágeis, mais fortes e mais velozes em detrimento dos menos ágeis, menos fortes e menos velozes. Sobre esse assunto Soler destaca que:

[...] a história de Educação Física Escolar é uma história de exclusão e marginalização com os menos hábeis, meninas e portadores de necessidades especiais, inclusive todos os dias enxergamos na mídia uma ditadura estética, em que só é valorizado o corpo perfeito, alijando-se o corpo comum [...] (2005, p.18).

Segundo Falkenbach e colaboradores (2008) a Educação Física tem um histórico de seleção, performance e técnica muito forte e há muitas dificuldades iniciais no processo da inclusão nesta área. Apesar de concordarmos com essa consideração, ressaltamos a importância de atentar para o fato de que a história presente não necessariamente é determinada pelo passado. O legado de exclusão registrado na história da Educação Física não deve ser tomado como a causa, ou o único fator determinante para as dificuldades iniciais da inclusão na área.

Além disso, é necessário lembrar que o paradigma e o discurso na inclusão também se constituem como uma novidade, somente a partir da segunda metade do século XX, sob influência da declaração universal dos direitos humanos, mas principalmente a partir da década de 1970, quando o movimento social e político das Pessoas com Deficiência se organiza mais fortemente como destacamos no capítulo anterior.

A mesma ponderação deve ser feita para a área de Educação Física que também entra em crise e inicia seu processo de reconstrução e re-significação a partir da década de 1980. E como vimos anteriormente, somente na década de 1990 se concretizaram proposições metodológicas com intenção direta e efetiva de mudanças na prática docente e na prática escolar da mesma.

Trabalhos como o de Darido (2003), Xavier Neto (2005), Seabra Junior (2006), e Gonçalves (2009), destacam a coexistência atual destas abordagens e nos permitem identificar que estas não incorporaram de maneira significativa as questões das diferenças, da diversidade, da deficiência e da inclusão.

Não pretendemos fazer aqui maiores análises dessa abordagem, principalmente, porque outros autores já se ocuparam desse tema. No entanto podemos justificar nosso discurso, especialmente, com os estudos realizados por Seabra Junior (2006) e Gonçalves (2009) que fazendo análises mais detalhadas das propostas, trazem considerações que corroboram com a nossa afirmação anterior.

Seabra Junior (2006) destaca que não encontrou evidências claras e específicas à inclusão na maioria das abordagens metodológicas da Educação Física, analisadas por ele em seu trabalho de mestrado, mas pôde perceber que elas se referem a uma Educação Física dirigida a todos os alunos, independentemente de suas habilidades e capacidades, dando-nos a idéia, pelo menos, de 'não exclusão'.

Gonçalves (2009) fazendo análise de três importantes abordagens no cenário das propostas teóricas para a metodologia do ensino da Educação Física, entre elas a abordagem crítico-superadora de autoria de um coletivo de autores, a abordagem crítico-emancipatória proposta pelo professor Elenor Kunz e abordagem da Saúde Renovada de Markus Vinicius Nahas, afirma que as propostas apresentadas não conseguem subsidiar a partir de seus conceitos e proposições, as práticas inclusivas.

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência (p.117).

As considerações aqui feitas não têm o propósito de negar a produção desses autores, muito menos desconsiderar a importância das propostas que surgiram na década de 1990 e coexistem ainda hoje. Ao contrário, por reconhecer a importância de tal produção para o desenvolvimento da Educação Física brasileira, pensamos evidenciar essa crítica no sentido de compreender e repensar a relação da Educação Física com as propostas da inclusão. Com isso reconhecemos que na medida em que a Educação Física avançou na sua re-significação e produção, ainda manteve-se distante de um debate necessário e oportuno como o da Inclusão.

A política nacional expressa na publicação do Ministério da Educação - MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para a área de Educação Física Escolar, parece avançar para superação desse distanciamento na medida em que trás, logo no início da proposta, uma síntese de princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental, sendo o primeiro deles o “Princípio da Inclusão” expresso conforme o texto abaixo:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p.19).

Seabra Junior (2006, p.29) considera que “os PCNs apresentam algumas possibilidades importantes para a área, principalmente em relação à educação inclusiva, considerando seu caráter de documento oficial na educação brasileira”. No entanto o documento também é alvo de muitas críticas e apesar de iniciar com o discurso da inclusão, não trás subsídios para a reflexão e consolidação de práticas inclusivas nas aulas.

Ao fazer uma análise do documento, Gonçalves (2010) reconhece sua importância fundamental por nortear as práticas pedagógicas das escolas em todo o território nacional, mas também identifica que o texto deixa explícito em diversos momentos os limites de intervenção dessa disciplina, especialmente quanto a inclusão de pessoas com deficiência. Dentre as principais críticas levantadas por essa autora estão: a) o pequeno espaço destinado à orientação para inclusão de pessoas com deficiência, que segundo ela se resume a cinco parágrafos no corpo da segunda parte do documento, destinado ao 3º e 4º ciclo; b) ausência de referência a outros tipos de deficiência, além da deficiência física, o que permite uma formação “diferenciada” e “limitada” para esses alunos; c) inúmeras expressões de alunos idealizados, representados nos discursos sobre tudo aquilo que é possível fazer.

Disso podemos inferir que ao trazer avanços no sentido de expressar concretamente a inclusão como um princípio norteador da Educação Física no Ensino Fundamental, a política nacional trás também equívocos conceituais e poucas pistas sobre o acolhimento, adaptação e desenvolvimento de pessoas com deficiências, sejam elas físicas, sensoriais ou intelectuais durante as aulas.

Outro aspecto interessante atrelado a relação Educação Física e Inclusão e ainda sobre produção de conhecimento, agora numa perspectiva mais recente, está registrado no trabalho de Falkenbach e colaboradores (2008). Através de um estudo descritivo e interpretativo de cunho bibliográfico os autores realizaram uma busca em artigos de três revistas reconhecidas da área⁶ e também no banco de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no período compreendido entre os anos 2000 a 2006, e puderam concluir que:

A partir desta pesquisa, pode-se perceber que não há registros na bibliografia da área da educação física, de intervenções e experimentos de inclusão nas aulas de educação física dentro da escola regular. As produções nos mostram que a inclusão está acontecendo a partir do momento em que relatam a participação de crianças com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física na classe regular. Mas não há publicações de propostas de inclusão para esta área do conhecimento (FALKENBACH ET AL. 2008, s/p).

Disso podemos considerar que a lacuna identificada nas propostas da década de 1990 se estende até pelo menos a primeira metade da década seguinte, tendo em vista que a produção sobre o tema é pequena, apenas 25 trabalhos no período de tempo de seis anos (Falkenbach et al, 2008). Além disso, esse quantitativo não se ocupa com intervenções e experimentos de inclusão nas aulas de Educação Física dentro da escola regular, o que de fato é a proposição e a busca do paradigma da inclusão e da escola inclusiva.

Desta maneira evidenciamos mais um desafio que se apresenta ao debate para consolidação de uma proposta inclusiva para Educação e, especialmente para a Educação Física: O desenvolvimento, sistematização e divulgação de experiências e práticas de inclusão de pessoas com deficiência, sejam elas de caráter físico, sensorial ou intelectual. Na medida em que novas experiências e práticas forem desenvolvidas e divulgadas poderemos analisar, criticar e principalmente aprender com estas ações e conseqüentemente, reconstruir as intervenções pedagógicas no exercício contínuo da reflexão – ação – reflexão.

Um elemento que não poderia deixar de ser discutido e questionado é a formação dos professores, espaço onde devem ser pensadas questões da prática, das metodologias de ensino, das ações pedagógicas e da produção do conhecimento. Da formação acadêmica em um curso

⁶ São elas: Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Lecturas: Educación Física y Deportes - Revista Digital. Os autores registram que as revistas foram escolhidas pela sua regularidade de publicação, bem como por serem periódicos de qualificação internacional na área da educação física pelo qualis da CAPES.

de graduação espera-se que seja momento e espaço no qual se entrará em contato com uma série de conhecimentos e saberes que produzirão os subsídios e os instrumentos necessários para a futura atuação profissional.

No entanto, nesse âmbito, a formação acadêmica e profissional também é alvo de muitas críticas. Para Luna:

Os currículos de formação do educador precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almeçados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura (2005, f. 75).

Fazendo análises dos programas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, das universidades públicas do estado da Bahia, a autora citada acima considera que mesmo nas disciplinas que estão no quadro da formação geral e que são identificadas como áreas do conhecimento de cunho humanístico (conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade), não aparece formalmente uma preocupação humanística com as minorias, e entre elas as Pessoas com Deficiência.

Os cursos de licenciatura em Educação Física ainda trabalham em uma perspectiva voltada para um aluno chamado “padrão”, perfeito na constituição sensório-motora. Os grupos considerados minorias, nos quais se encontram as Pc/NE, não são levados em consideração pela maior parte do professorado, mesmo sabendo que o universo dos alunos nas salas de aula das escolas (principalmente as públicas) é uma realidade bem diferente (LUNA, 2005, f.76).

Outro elemento que trás uma complexidade para essa questão da formação, além dos programas e da estrutura curricular, são os agentes formadores, ou seja, os professores que atuam nos cursos de formação. Investigando a representação social de professores do ensino superior, de um curso de licenciatura em Educação Física no estado da Bahia, sobre a deficiência e sobre a participação de alunos com deficiência em cursos de graduação em Educação Física, Oliveira (2007, f. 162) constatou que:

Os professores sujeitos desta pesquisa, no momento de sua realização, situaram-se na formação ideológica da exclusão. Embora alguns professores tenham feito referências a um discurso inclusivo, de fato esta não foi a formação ideológica encontrada.

O autor destaca que docentes sujeitos da sua pesquisa fizeram cursos de formação inicial e continuada que atribuíram à deficiência um olhar de desvio, anormalidade e tiveram as suas formações centradas numa ação para trabalhar homogeneizando a turma, não percebendo a complexidade e a diversidade humana presente na sala de aula (OLIVEIRA, 2007).

Nestas condições, os professores situaram seus discursos sobre os sujeitos com deficiência em diversas formações discursivas, sendo a concepção pré-determinista a mais evidente. Nessa perspectiva, o substrato da deficiência tem origens biológicas, orgânicas, de modo que se estabelecem um olhar determinista e projeções restritivas em relação às aprendizagens, desenvolvimento e interações sociais da pessoa com deficiência. (OLIVEIRA, 2007, f. 162-163)

Os trabalhos de Luna (2005) e Oliveira (2007) apontam questões significativas para pensar a preparação dos professores para lidar com questões como diversidade, diferenças, inclusão e deficiência. Na medida em que esse conhecimento não é tratado de forma concreta no momento da formação, o currículo e os programas de cursos não dão importância a essas questões, bem como os professores formadores têm percepções limitadas sobre a deficiência, evidenciam-se lacunas da formação inicial e conseqüentemente da atuação dos professores que passam por esse processo formativo.

Através desse cenário, muitos professores e escolas sustentam discursos contrários a inclusão de pessoas com deficiência na turma regular, tendo em vista que não tiveram a preparação/ formação adequada para desenvolver intervenções adequadas e consistentes, transferindo responsabilidades para os currículos, as universidades e as políticas da educação.

Evidentemente, a responsabilidade pela qualificação profissional, originalmente é das Instituições de Ensino Superior. Cabe, porém, à rede pública de ensino, buscar estabelecer mecanismos que viabilizem a capacitação/atualização profissional do seu quadro docente, ao mesmo tempo em que alerte àquelas instituições de ensino superior, da falácia contida no processo de formação profissional, chamando-as à responsabilidade (CASTELLANI FILHO, 2002, p.78).

No entanto não devemos esquecer a responsabilidade e a implicação do sujeito com o seu processo formativo, bem como não podemos acreditar que seria possível aguardar as transformações necessárias, sejam do processo de formação profissional, das adequações infra-estruturais, da valorização profissional, do desenvolvimento e aplicação de recursos e tecnologias, etc. para garantir o direito dessas pessoas com deficiência de acessar a escola e o mundo.

As mudanças necessárias precisam ser graduais e contínuas para que possam ser exequíveis, porém devem ter início imediato para que se possa falar em inclusão com responsabilidade. Somente assim o aluno com deficiência poderá ser, de fato, um aluno comum e, por meio da escola, adquirir competência profissional e pessoal para viver de forma digna e com igualdade de oportunidades (GORGATTI, 2005, f. 26).

Algumas experiências de pesquisas têm apontado para dificuldades da concretização da Inclusão durante as aulas e pelos professores de Educação Física em diferentes lugares do Brasil. Realizando nossas leituras, encontramos relatos de algumas dessas experiências que pensamos evidenciar nesse momento, visto que, apresentam elementos importantes para continuarmos pensando sobre a relação da Educação Física com a Inclusão.

Falkenbach e colaboradores (2008) em investigações realizadas sobre o fenômeno da inclusão na realidade das escolas da região do Vale do Taquari, mais especificamente nas redes de ensino municipal e estadual de cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, verificou carência de experimentos pedagógicos práticos na área. Mas afirma que “os estudos possibilitaram constatar significativas dificuldades no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino e ainda mais pronunciadas na prática pedagógica em aulas de educação física” (FALKENBACH ET AL., 2008, s/p).

Mansur e colaboradores (2006, p.498) após estudo realizado na cidade de Laranjal – Minas Gerais, com a intenção de conhecer a opinião de professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, considerou que “os professores não possuíam conhecimentos suficientes para incluir um aluno deficiente em suas aulas”. E destacou que:

Todos professores relataram que há necessidade de cursos de capacitação para aquisição de conhecimentos sobre os vários tipos de deficiência e cursos de reciclagem sobre inclusão escolar, estrutura adaptada do espaço físico, material didático adequado, método adequado de ensino, apoio técnico-pedagógico especializado, à adequação metodológica de ensino que envolva todos os alunos e trabalho em equipe (p. 498).

Seabra Junior (2004) em estudo que teve como objetivo refletir sobre a atuação do professor de educação física no âmbito escolar, acerca da gestão de aula e inclusão educacional, no ensino fundamental (5ª à 8ª série) em escolas públicas na região de São José do Rio Preto – São Paulo fez considerações que nos permitem inferir que os professores e suas ações não acompanham as transformações e evoluções sociais e têm dificuldades em responder objetivamente questões sobre o papel e os objetivos da Educação Física na escola e acabam reduzindo suas práticas ao conteúdo esportivo, tornando suas aulas treino de modalidades esportiva.

Em outro estudo voltado para ação pedagógica do professor de Educação Física, Seabra Junior considera que:

Devemos também levar em conta que cada professor, no interior de sua individualidade e no seu processo de formação, apresenta-se como ser único, com convicções e perspectivas de mundo construídas sobre diferentes pilares, conforme o momento histórico e político vivenciado. Assim, passa a ser necessário considerar que a atuação do professor deve ser entendida como uma inter-relação de diferentes aspectos, além dos conhecimentos acadêmicos. Essas diferenças e particularidades podem refletir diretamente na forma de ação do professor. De maneira geral, muitos professores parecem apresentar dificuldades em refletir e modificar sua conduta, atribuindo direcionamentos divergentes do previsto no processo de inclusão (2006, p.96).

Esses são exemplos de experiências de pesquisas e considerações que podemos inicialmente registrar como “negativos” sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. São destaques que registram dificuldades dos professores quanto ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas desta disciplina na escola regular.

Contudo, outros discursos e outras opiniões também se fazem presentes nesse cenário. Muitos professores de Educação Física já compreendem a inclusão como um desafio a ser assumido pela escola. Para Luna (2005, p.41) “o acesso e permanência nas instituições escolares são pontos de grande relevância para se estabelecer uma perspectiva mais democrática no trato com as minorias”.

A escola deve se preparar para receber todas as diferenças e perceber que cada ser humano é único, e por ser único se torna muito especial, todos são especiais: professores e alunos. A escola é o lugar ideal para se formarem novos pensamentos a respeito das diferenças, sempre lembrando que só tem alguma coisa a trocar quem é diverso (SOLER, 2005, p.19).

Carmo (2001) considera significativo o trabalho que a área da Educação Física vem desenvolvendo com as pessoas com deficiência, nas últimas décadas, mas reconhece que, assim como as outras áreas de conhecimento, ainda existem problemas das mais diferentes ordens e formas, sobretudo no tocante ao atendimento ao ensino e a pesquisa, voltados para as pessoas com deficiência. E dessa forma ressalta que:

[...] esperamos que os professores de Educação Física em face da inclusão escolar tomem partido nessa luta social, não se distanciando da realidade, nem se deixando petrificar pelas adaptações motivadas por sentimentos passionais e pieguistas tão comuns entre as pessoas que trabalham com os deficientes (CARMO, 2001, p.80).

Sassaki (1997) também destaca a evolução da Educação Física e do Esporte no sentido da inclusão e como é possível integrar a pessoa com deficiência no meio social através dessa área do conhecimento. Para Cidade e Freitas (1997), este processo deve promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

Para Gorgatti (2005, p.27) “a inclusão nas aulas de Educação Física, quando bem orientada e estimulada, pode viabilizar vários benefícios para todos”. Essa afirmação corrobora com outros autores como Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Mantoan (1997) e Gil (2005). Essa última destaca que “estudos e experiências realizados no Brasil e no mundo demonstram que a Educação Inclusiva é benéfica para todos os envolvidos” (p.25) e sistematiza alguns desses ganhos da seguinte forma:

Os alunos **com** deficiência aprendem:

- melhor e mais rapidamente, pois encontram modelos positivos nos colegas;
- que podem contar com a ajuda e também podem ajudar os colegas;
- a lidar com suas dificuldades e a conviver com as demais crianças.

Os alunos **sem** deficiência aprendem:

- a lidar com as diferenças individuais;
- a respeitar os limites do outro;
- a partilhar processos de aprendizagem.

Todos os alunos, independentemente da presença ou não de deficiência, aprendem:

- a compreender e aceitar os outros;
- a reconhecer as necessidades e competências dos colegas;
- a respeitar todas as pessoas;
- a construir uma sociedade mais solidária;
- a desenvolver atitudes de apoio mútuo;
- a criar e desenvolver laços de amizade;
- a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros;
- a diminuir a ansiedade diante das dificuldades (p.25-26).

Apesar disso, podemos considerar que as propostas e idéias da Inclusão ainda encontram opiniões divergentes entre os professores, pesquisadores, pessoas com deficiência e sem deficiência, ou seja, entre a população brasileira e mundial. Essa divergência acontece nas mais diversas áreas de conhecimento, assim como também na área da Educação Física.

A educação física, como disciplina escolar, também incorpora o projeto inclusivo. Embora solidária à inclusão, nem sempre sabe o que propor ao aluno com limitações motoras, por exemplo. Tendo o movimento como elemento central da sua legitimidade pedagógica, os alunos presos a cadeiras de rodas, próteses, ou que se locomovem por outros meios que não o caminhar, colocam em xeque suas “possibilidades” diante dos processos inclusivos (GONÇALVES, 2010, p.26).

Um debate particular que se estabelece na área da Educação Física está articulado com aquilo que se propõe para trabalhar com pessoas com deficiência durante essas aulas. Historicamente temos proposto o que se conhece como Educação Física Adaptada⁷, Esporte Adaptado⁸ ou Paradesporto. Sobre essa proposição alguns autores fazem referência positiva enquanto outros tecem críticas.

⁷ É uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (Duarte e Werner, 1995: p.9)

⁸ Esportes que sofreram modificações para serem praticados por pessoas com alguma deficiência. Seu nascimento data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando foram pensados como mecanismo de reabilitação e de reinserção social para os mutilados. É importante salientar que o goalball é a única exceção e, embora receba o adjetivo de “adaptado”, não sofreu adaptação de nenhum outro esporte convencional. Sua criação foi pensada exclusivamente para a prática por pessoas cegas ou com baixa visão (GONÇALVES, 2010, p.30).

Para Cidade e Freitas (1997), a Educação Física Adaptada na escola, se constitui em uma grande área de adaptação ao permitir a participação de jovens e crianças em atividades adequadas às suas necessidades e possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo.

Podemos considerar que a perspectiva de aproximação da Educação Física Adaptada (EFA) da Educação Física Escolar (EFE), sob a luz da educação inclusiva, pode ser entendida como um passo significativo na direção de uma escola para todos (SEABRA JUNIOR, 2006, p.94).

Carmo (2001) desenvolve considerações sobre essa questão pautando uma inversão de prioridades. Nessa perspectiva a preocupação recai muito mais na adaptação do que na criação de atividades compatíveis com as condições e habilidades das pessoas.

Muitos profissionais da Educação Física acreditam que ao adaptarem os conhecimentos existentes aos deficientes estão realizando um grande feito, ou sendo extremamente criativos. No nosso modo de entender, todo esse sucesso e criatividade, existe, porém, está servindo muito mais para manter o princípio da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes, do que para explicitar o princípio da diferença e da desigualdade, na tentativa de superação deste quadro social (CARMO, 2001, p. 74).

Outra crítica interessante que se apresenta sobre essa questão é a desenvolvida por Gonçalves (2010) no sentido de lembrar a reivindicação histórica da área contra a esportivização da Educação Física na escola. Durante anos lutamos contra a hegemonia do Esporte e anunciamos a importância da divulgação das mais diferentes manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Propor para as aulas dirigidas a pessoas com deficiência apenas as adaptações de modalidades esportivas é no mínimo um retrocesso histórico.

Também é importante salientar que grande parte das discussões feitas pela educação física, no que tange à deficiência, se limita a tratar dos esportes adaptados como solução, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também sinalizam para essa possibilidade. No entanto, considerando que a educação física escolar é severamente criticada pela hegemonia do modelo esportivizado, nessa mesma lógica poderíamos seguir nossa contestação quanto ao ensinamento das modalidades

paradesportivas durante suas aulas. Além do mais, dedicar somente o ensino do paradesporto como conteúdo para as turmas com alunos com histórico de deficiência é de alguma forma assumir que, para além disso, não sabemos o que fazer em nossas aulas. Esse fato se une ainda à negação do direito ao conhecimento dos demais conteúdos, como dança, ginástica, lutas, práticas corporais oriundas da cultura popular, e ao caráter segregador do paradesporto, que na busca da inclusão acaba por separar deficientes e não deficientes em sua prática (GONÇALVES, 2010, p.30).

Ainda poderíamos registrar outras considerações sobre o debate e outras polêmicas da relação Educação Física e Inclusão, no entanto acreditamos que tudo o que evidenciamos anteriormente já é suficiente para compreender que a consolidação de práticas inclusivas na escola e nas aulas de Educação Física é algo em aberto, objeto de discussões, reflexões e principalmente de ações.

Caminhamos para concluir este capítulo expressando mais uma vez nossa defesa pela consolidação da Inclusão, da Escola inclusiva, e da Educação Física Inclusiva. Reivindicando a abertura da escola a todas as diferenças e discordando de Gonçalves (2010) quando diz que:

Ao abrir suas portas a todos(as), a escola parece deixar de desempenhar sua função social: ensinar. Inúmeras matrículas são registradas, assim como inúmeros analfabetos funcionais são “formados” no trajeto escolar. É em um processo de precarização que se fomenta a “escola democrática”. É também nesse cenário de democratização/precarização que se delega à escola a responsabilidade da construção de uma sociedade inclusiva (p.32).

A primeira discordância está na consideração de que ao abrir as portas para todos(as) a escola apenas cumpre com o seu dever legal, constitucional e moral de garantir o acesso e o direito à Educação. E se pode perder de vista a função social de ensinar, precisa repensar aquilo que ensina, como ensina e para quem ensina. Lembramos agora de Rubem Alves quando fala sobre o quanto é difícil convencer alguém a *aprender aquilo que ele não quer aprender e quanto na escola, “os professores ensinavam aquilo que ele não queria aprender, do jeito como eles queriam ensinar, mas que ele não queria aprender”* (ALVES, 2004, p.10).

Além disso, e para não parecer ingênuo na argumentação, recorreremos ao relatório para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999), que recomenda que a Educação ao longo da vida deve ser holística e fundamentada em quatro pilares

fundamentais, sendo eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser; Aprender a viver junto.

Reconhecemos o referido processo de “precarização”, mas não concordamos que este seja alimentado pela inclusão e recorreremos mais uma vez a Mantoan (1999) que reconhecendo as fragilidades e os problemas da escola aposta na inclusão proporcionando uma ruptura de base estrutura organizacional da escola, e uma saída para que ela possa fluir, novamente, contribuindo com todos os que dela participam.

Carmo (2001) considera que:

Essa nova tendência - inclusivista - no cenário político educacional brasileiro tem deixado os dirigentes educacionais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida. O velho e desgastado ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores. Atualmente, diante da tendência inclusivista a escola esta “nua” e não tem como camuflar suas limitações e lacunas (p.71).

A presença efetiva de pessoas com deficiência e a demanda pela consolidação da escola inclusiva hoje denuncia as “lacunas” a “limitações” do sistema escolar. Verificamos que muitos gestores e professores não sabem o que fazer. Isso pode estar denunciando uma formação inicial frágil, uma formação continuada inadequada ou inexistente do professor. Assim como evidencia a falta de abertura das escolas aos temas e as demandas sociais, a falta de relacionamento com a família e a comunidade.

Para Sasaki (1997) a inclusão implica em modificações da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de deficiência (p. 42).

Desta forma não queremos simplesmente depositar na escola a responsabilidade pela construção de uma sociedade inclusiva, porque sabemos que a Educação sozinha não transforma a sociedade (FREIRE, 1996). Mas sabemos também que sem a Educação, sem iniciativas e práticas que busquem consolidar uma Escola Inclusiva teremos menos chances de construir uma sociedade menos excludente, mais democrática, mais justa e mais inclusiva.

CAPITULO 04

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, conforme anuncia o próprio título, vamos descrever o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, vamos expor algumas idéias sobre pesquisa, descrever como organizamos o nosso pensamento, quais foram os caminhos que percorremos para desenvolver nossa investigação, como definimos as estratégias de aproximação ao objeto de estudo. Enfim, vamos apresentar e discutir o nosso processo de investigação científica.

A PESQUISA

Segundo Chizzotti (2006) a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exhaustiva da realidade. Pesquisa é “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (p.19).

As ciências humanas e sociais se sustentam na crença que a cultura se produz nas relações e que nenhum fenômeno está fora da história, ou seja, de uma temporalidade e duração. Por isso a pesquisa em ciências sociais se constitui como uma “aventura pensada” com objetivo de produção sistemática de conhecimento e atividade política que, portanto, não subtrai o pesquisador do universo pesquisado (MACEDO, 2009).

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos como lembra Lévis Strauss (1975): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da sua observação (MINAYO, 1994, p.14).

Apesar disso a definição do método de pesquisa não é uma questão de pura e simples escolha ou eleição do pesquisador, ela exige mais que apenas afinidades ou interesses. Cada

objeto tem uma especificidade e, portanto tem também limites e necessidades que precisam ser considerados na definição do caminho que melhor conduzirá as investigações e o desenvolvimento do trabalho.

Dada a especificidade de cada objeto, supõe-se que cada uma exija um método diferente, ou seja, uma abordagem diferenciada do objeto. Por exemplo, é diferente a relação do matemático com seu objeto de estudo da relação que um sociólogo mantém com seu objeto (a sociedade, a cultura, usos e costumes, etc.) (GOMES, 2001, p. 63).

Sendo assim, dada a especificidade do objeto e a natureza do nosso problema, acreditamos que a opção que se revelou mais adequada foi a da pesquisa qualitativa. Para podermos fundamentar esta escolha, achamos importante discutir alguns aspectos referentes a essa abordagem, buscando compreendê-la no contexto deste trabalho.

Segundo Chizzotti essa abordagem:

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro: está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (1998, p. 79).

A pesquisa qualitativa é definida por Franco (1977) como aquela que, assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos.

Lüdke e André (1986) afirmam que a escolha da abordagem qualitativa é oportuna, quando se quer enfatizar mais o processo do que o produto, e o pesquisador, preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. Por isso acreditamos ter feito uma escolha correta, uma vez que a preocupação central desta investigação é exatamente analisar a ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas.

Minayo (1999, p. 21) pondera que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, pensamos que no contato com o objeto e no percurso que estamos pretendendo trilhar serão possíveis questionamentos e incertezas, sem que isso desabone ou apareça como possíveis fragilidades do estudo, mas desafios necessários para um pesquisador que concorda com Macedo (2004, p. 147) quando este considera que “na realidade, o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades”.

A TÉCNICA

Do ponto de vista do debate acadêmico o nosso foco de abordagem situa-se no interior do campo epistemológico da práxis pedagógica de professores de Educação Física. No que tange à especificidade da abordagem dentro deste cenário, a opção de recorte do estudo recai sobre a ocorrência da problemática em foco no contexto específico de uma escola inclusiva. Esta singularidade leva, em princípio, ao acolhimento de alguns caminhos metodológicos sugestivos para a realização de um Estudo de Caso.

Diante das possibilidades existentes na pesquisa qualitativa e considerando a especificidade e complexidade do tipo de problemática levantada, essa opção inicialmente parece-nos acertada porque, conforme descreve Gil (1999, p.72-73), um Estudo de Caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Além disso, esse mesmo autor destaca que:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisa com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. O estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas (1999, p.73).

Estudos de Caso podem dar conta de pesquisar indivíduos, decisões, programas, processos, organizações, instituições e eventos, na medida em que “investigam um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno (Ação pedagógica) e o contexto (Escola Inclusiva) não estão claramente definidos e no qual são utilizadas varias fontes de evidência” (YIN, 2005, p. 32. Grifo nosso).

Para Yin (2005), essa opção metodológica respeita a possibilidade de descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre. Entendendo que as ações e intervenções dos professores são constantemente debatidas no seio acadêmico, exatamente por seu caráter polissêmico, é que, acolhemos esta tipologia de pesquisa, que engloba em sua concepção a possibilidade de estudos densos e detalhistas.

O Estudo de Caso é utilizado como marco de referência no entendimento de complexas condições socioculturais por retratar uma determinada realidade, revelando a multiplicidade de seus aspectos globais, é o que destaca Chizzotti (1998). A própria concepção desse estudo pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação.

Ludke e André (1986) definem o estudo de caso como o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato e, acrescentam ainda, que o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Assim, o interesse está naquilo que ele tem de único, de particular, ainda que semelhanças com outros casos apareçam posteriormente.

O estudo de caso numa perspectiva qualitativa também se afina com os objetivos aqui traçados, por permitir um contato estreito e direto com a situação investigada. Além disso, segundo Ludke e André (1986), esse estudo se caracteriza como rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, permite o pesquisador se manter constante e atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

Outra vantagem marcante do estudo de caso, segundo Dione e Laville (1999), está na possibilidade de aprofundamento que esse procedimento metodológico oferece:

[...], pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para abordar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível (p.56).

Mais uma característica, segundo Nisbet e Watt, citados por Ludke e André (1986) é que o desenvolvimento do estudo de caso ocorre em etapas que se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. A primeira é aberta ou exploratória, a segunda mais sistêmica em termos de coleta de dados e a terceira constitui-se na análise e interpretação dos dados e elaboração do trabalho final.

Ciente das críticas comumente destinadas a este tipo de investigação, especificamente, quanto: a falta de rigor metodológico; dificuldade de generalização e, tempo destinado à pesquisa, consideramos as possibilidades de: redobrar os cuidados no planejamento, coleta e análise dos dados; expandir ou generalizar as proposições teóricas e; que a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos (YIN, 2005).

[...] a questão do caso ser ou não típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada torna-se inadequado; o objeto não é recortado por uma amostragem com preocupações nomotéticas, já que cada caso é tratado como tendo um valor próprio. Além disso, em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura que cultiva face ao inusitado, os casos estudados vão se constituir *teorias em ato*, impregnadas dos aspectos inerentes à temporalidade da emergência complexas das realidades vivas (MACEDO, 2004, p. 150).

Diante das considerações a respeito do Estudo de Caso percebemos que esse tipo de delineamento atende as pretensões da nossa pesquisa e tem possibilidade de trazer resultados significativos com a segurança da viabilidade deste procedimento. Acreditamos

que este recorte metodológico propiciará uma imersão no campo consoante com a perspectiva de pesquisa que se vem discutindo neste capítulo.

Por se tratar de um fenômeno repleto de sentidos e significados, que demanda uma imersão profunda em seu processo de conhecimento, o estudo assume, provisoriamente, este formato de pesquisa, tendo em vista que o método é um processo criativo e só acontece no final (MACEDO, 2009). Ou seja, sendo processo também é construído durante a pesquisa e não necessariamente é único e unânime, portanto acontece ao final do processo, quando da conclusão da pesquisa é que, verdadeiramente, podemos reconhecer a totalidade do caminho, da trajetória percorrida.

O CASO (LOCAL & SUJEITOS)

A pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Salvador – Bahia. Considerando dimensões éticas da pesquisa acadêmica vamos preservar o nome da instituição que trataremos sempre como Escola pesquisada. Apesar disso, consideramos importante fazer uma pequena caracterização deste que será o nosso lócus de investigação em virtude do reconhecimento das prováveis interferências do contexto sócio-cultural.

A Escola Pesquisada foi criada no ano de 1985, e por isso atualmente tem 25 anos de existência. Já esteve localizada em três bairros diferentes e atualmente está localizada no bairro da Pituba, região nobre da cidade de Salvador. Identificada como empresa prestadora de serviços nas áreas de Educação e Cultura, tem como atividade principal a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico da Escola Pesquisada:

Em 1984, uma equipe formada por sete componentes insatisfeitos com as ações pedagógicas desempenhadas, resolve se reunir sistematicamente para discutir e refletir sobre os aspectos teóricos e práticos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, surge o Centro de Estudos.

Nessa época, as práticas condutivistas, em maior escala, e as construtivistas compunham o panorama educativo nacional.

O Centro de Estudos opta e procura ampliar seus conhecimentos referentes aos princípios básicos do construtivismo – interacionismo, implementando reflexões sobre a Epistemologia genética de Jean Piaget e suas implicações tanto nos processos de ensino e de aprendizagem, quanto na formação de valores morais e éticos dos sujeitos aprendizes.

Em 1985, nasce a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX respaldada na pesquisa sobre o arcabouço teórico e uma proposta de prática pedagógica construída pelo Centro de Estudos (PPP ESCOLA PESQUISADA, p.05).

A Escola Pesquisada anuncia em seu projeto pedagógico que no curso da sua existência é possível identificar e dividir três fases evolutivas distintamente vivenciadas pela escola, quais sejam: primeira fase, quando a escola apresenta-se como uma alternativa à educação tradicional que compreendeu o período entre os anos de 1985 a 1989; segunda fase – quando se considera que a instituição vivenciou uma fase de transição nos anos de 1990 a 1992; e terceira fase que inicia-se no ano de 1993 onde identificam-se mudanças promovendo adaptações.

A Escola pesquisada se organiza por sistema de seriação e registra no seu projeto pedagógico a opção pelo arcabouço teórico das concepções construtivista e interacionista.

Desde então, a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX vem se mantendo fiel aos princípios construtivistas - interacionistas. Porém, como seria de se esperar, diante das contribuições mais atuais da Psicologia Cognitiva assim como de outras áreas, Sociologia, Antropologia, Filosofia, etc. e das pesquisas relacionadas às didáticas específicas de cada área, vem incorporando, de maneira crítica e reflexiva, esses avanços, acreditando ser este um processo somativo.

[...] No que se refere a esse tema a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, desde a sua fundação, vem desenvolvendo uma prática educativa baseada no Construtivismo (PPP ESCOLA PESQUISADA, p.8-9).

A comunidade é oriunda, predominantemente, das classes sociais média e alta, e tem como público crianças que em sua grande maioria tem fácil acesso a bens materiais e culturais. Atualmente possui cerca de 400 alunos distribuídos nos dois turnos (matutino e vespertino) entre as turmas da educação infantil (grupo 02 ao grupo 05) e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)⁹.

Desse universo tivemos como objeto de investigação, a atuação e prática pedagógica de dois professores, (identificaremos como professor (A) e professor (B) ao longo do trabalho) da área curricular de Educação Física desta escola, especificamente quando

⁹ Essa estrutura e nomenclaturas foram alteradas recentemente para atender determinação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que altera a LDBEN e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Até 2009 a educação infantil compreendia as turmas de Grupo 02 ao Grupo 06 e as séries iniciais do ensino fundamental da 1ª à 4ª série.

estiveram ministrando suas aulas em 04 turmas regulares que tem alunos com deficiência (identificaremos as turmas como (01), (02), (03) e (04)).

Com Chizzotti (1998, p. 82) também compreendemos que “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Dessa forma, constituíram-se como sujeitos da pesquisa além dos dois professores, todos os alunos das quatro turmas e pessoas envolvidas durante o desenvolvimento da aula, visto que a observação, os registros e as trocas consideram todo o acontecer no tempo pedagógico da aula.

INSTRUMENTOS E TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS

Segundo Chizzotti (1998), a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos. Os dados são colhidos, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, pesquisador e pesquisados assumindo voluntariamente uma posição reativa.

No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os novos aspectos particulares descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas (CHIZZOTTI, 1998).

Segundo Yin (2005), as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Entretanto, destaca o autor, uma lista completa de fontes possíveis pode ser bastante extensa - incluindo filmes, fotografias e videoteipes; técnicas projetivas e testes psicológicos, entre outras.

De acordo com estas idéias, e diante das possibilidades de fontes disponíveis, o trabalho de campo utilizou como instrumentos de pesquisa e coleta de dados inicialmente a observação direta, que foi guiada por um roteiro de observação e, conseqüentemente gerou um registro sistemático em um diário de campo. Também realizamos entrevistas orientadas

por roteiros semi-estruturados, com os dois professores. Além disso, tivemos acesso e analisamos documentos que compõem e subsidiam as ações dos professores, sendo eles o projeto pedagógico e curricular da instituição e os planos das aulas que observamos.

A partir de então vamos justificar as escolhas destes instrumentos e descrever os procedimentos adotados para utilização de cada um deles para que se constituíssem como fontes de evidências.

Segundo Gil (2008) a observação constitui importante fonte de conhecimento e elemento fundamental para a pesquisa. Pode ser utilizada em diferentes momentos e desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. No entanto, é na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente.

A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que: a) serve a um objeto formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida a verificação e controles de validade e precisão (Selltriz et al., 1967 apud GIL, 2008, p. 100).

Macedo (2004) considera que é inerente à observação direta que possui características qualitativas, chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito e compreender suas ações.

Para Ludke e André (1986) a observação quando usada como método principal de investigação ou associada a outros, possibilita contato estreito com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, como por exemplo, descobrir aspectos novos de um problema ou permitir a coleta de dados em situações em que não são possíveis outras formas de comunicação.

Além disso, os autores ressaltam que a observação possibilita que o pesquisador recorra aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Diante dessas considerações, a observação parece-nos uma técnica de investigação coerente com as nossas opções e trajetória profissional que tem estreita relação com o universo da pesquisa.

A observação se desenvolveu em dois períodos durante o ano letivo de 2010. Um primeiro período concretizado no primeiro semestre com oito horas de observação, sendo quatro horas dirigidas à observação da atuação do professor (A) na turma (01) e as outras quatro horas dirigidas à observação do professor (B) na turma (02). E um segundo período concretizado no segundo semestre, também com oito horas de observação, sendo quatro horas

dirigidas à observação da ação do professor (A) na turma (03) e mais quatro horas para observação do professor (B) na turma (04).

Para proceder à observação e tentar preservar o foco da nossa atenção em aspectos que consideramos fundamentais na observação, construímos previamente um roteiro de observação (conforme apêndice 01) e fizemos registros sistemáticos do observado em um caderno que nomeamos de diário de campo. Esse tipo de procedimento caracteriza a nossa ação como um tipo de observação sistemática.

A observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou os testes de hipóteses. Nas pesquisas desse tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão elabora previamente um plano de observação (GIL, 2008, p.104).

Com as observações e os registros sistemáticos do diário de campo acreditamos ter conseguido reunir bastante elementos para organizar uma descrição do fenômeno observado, o que faremos posteriormente no momento de apresentação e discussão das informações coletadas.

Além das observações, realizamos entrevista estruturada (conforme apêndice 02) com os dois professores e entrevista informal com os alunos, pretendendo encontrar subsídios para identificação de elementos significativos do fenômeno e estabelecer relações entre o discurso dos sujeitos e a realidade observada.

Podes-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das duas partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.109).

Ainda segundo Gil a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais e é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, tem como expectativas ou intenções. A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados. Enquanto a entrevista informal é o

menos estruturado possível e só se distingue de uma conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. Assim procedemos com os dois professores e com os alunos respectivamente.

Ainda atentos às exigências para o desenvolvimento de um estudo de caso significativo, buscamos mais fontes de evidências sobre o nosso fenômeno na análise de documentos que subsidiam, orientam e derivam da ação pedagógica dos professores, sendo eles: planos de aula e projeto pedagógico e curricular da escola, ambos com função pré-concebida de organização do trabalho pedagógico.

A análise documental desses registros institucionais escritos (GIL, 1999) será ferramenta fundamental de relacionamento com o fenômeno estudado. A análise de conteúdo será utilizada como técnica de análise desses textos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento (CHIZZOTTI, 1998; VERGARA, 2005), com vistas ao enriquecimento do complexo de fatores que definem o caso estudado. “A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 1977 apud GIL, 2008, p. 152).

Guba e Lincoln (apud LÜDKE; ANDRE, 1986) resumem as vantagens do uso de documentos observando que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Segundo Lüdke e André (1986), com base em Caulley, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Afirmam também que os documentos constituem uma fonte poderosa na qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, tendo como vantagem adicional o fato de os documentos serem uma fonte “não-reativa”, podendo permitir maior acesso sem a manipulação dos sujeitos pesquisados.

Outro ponto importante para ser dito é que a escolha dos documentos não é aleatória, há propósitos e idéias ou hipóteses guiando a seleção. Na análise do conteúdo, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento vivencial em que estão envolvidas sensações, percepções e impressões. Lüdke e André (1986) ainda afirmam que o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise.

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, estes materiais incluem leis e regulamentos, normas, pareceres, etc. Segundo Gil (2008, p.147) “para fins de pesquisa

científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

Acreditamos que a análise desses documentos também pode nos revelar evidências da ação pedagógica dos professores no trato com as diferenças, especificamente, com a deficiência. Além de garantir ao nosso trabalho o acesso às variadas fontes de evidência do fenômeno em observação.

Desta forma pretendemos observar e analisar, detalhadamente, a ação pedagógica dos professores, identificando limites, dificuldades, possibilidades, estratégias, que estes profissionais encontram quando estão diante das diferenças, especificamente, dos alunos com deficiências.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO CASO

A partir desse momento vamos iniciar uma descrição dos elementos que observamos, identificamos e conhecemos sobre o fenômeno em estudo, através da nossa ação de investigação em campo, que conforme descrito na seção anterior teve como fontes de evidência além da observação direta, as entrevistas e os documentos analisados (planos de aula e projeto pedagógico e curricular da escola).

Ao passo que vamos descrever também pretendemos discutir, analisar, interpretar, questionar e confrontar aquilo que se revelar com um arcabouço teórico que se constitui: a) a partir do referencial que já apresentamos nos capítulos anteriores; b) das experiências e conhecimentos de nossa práxis pedagógica e; c) da concepção construtivista da aprendizagem e do ensino.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva aceitar que essa é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa

construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos (COLL & SOLÉ, 2003, p.19).

Portanto, vamos estabelecer diálogos entre o observado e o arcabouço teórico de proposições fundamentadas principalmente nas produções de Jean Piaget e Lev Vigotsky através dos trabalhos de autores como Coll et al. (2003), Días-Rodríguez & Begrow (2009), Oliveira (1997) e da pedagogia das diferenças proposta por Perrenoud a partir do trabalho de André et al. (1999) e outros.

Inicialmente vamos apresentar com os detalhes necessários a apreensão da realidade dos sujeitos principais da nossa observação. Deixamos essa apresentação para esse momento porque consideramos que essas informações são fruto do nosso contato com o campo e compõe a nossa ação de observação direta e entrevista informal. Ou seja, são informações coletadas em lócus.

O Professor (A) tem vinte e cinco anos e é recém licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Durante a realização da pesquisa de campo no ano de 2010, esse professor ainda estava concluindo o curso de graduação, assim metade das observações ocorreram antes da conclusão e a outra metade e também a entrevista ocorreram após a conclusão do curso. Esse era o primeiro ano de atuação do professor na Escola Pesquisada, mas ele já tinha quatro anos de experiência com estágios em outras instituições e também já havia tido experiência trabalhando com pessoas com deficiência.

O Professor (B) tem quarenta e sete anos e licenciou-se em Educação Física pela Universidade Castelo Branco na cidade do Rio de Janeiro no ano 1987, somando um tempo de vinte e três anos de formação profissional. Possui curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* (especialização Educação e Re-educação Psicomotora) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro no ano de 2005. Esse também é o seu primeiro ano de atuação na Escola Pesquisada, mas ele acumula vinte e quatro anos de experiência e atuação profissional na área da Educação Física, e também já teve outras experiências com alunos com deficiência.

A turma 01 – é uma turma de primeiro ano do ensino fundamental que possui dezesseis crianças (10 meninas e 06 meninos) entre 06 e 07 anos. Entre eles um garoto que possui deficiência múltipla. Visando preservar sua identidade vamos chamar esse garoto pelo nome fictício de João, ele tem sete anos e comprometimentos na audição, mas devido ao uso de aparelho auditivo João consegue escutar e compreender a comunicação oral e também faz uso da leitura labial e língua de sinais. Tem também um comprometimento na estrutura corporal e necessita de apoios para caminhar e permanecer em posição ereta e locomover-se,

por isso utiliza um andador. João consegue deslocar-se sozinho em posição sentado ou arrastando-se e em alguns momentos utilizando de apoios menores, como segurar na parede, também consegue algum deslocamento. As quatro aulas observadas nessa turma foram ministradas pelo Professor (A) em dias de segunda-feira, no período vespertino tendo cada aula tempo de uma hora de duração.

A turma 02 – é uma turma de quarto ano do ensino fundamental que possui 14 crianças (07 meninas e 07 meninos) entre 09 e 10 anos, entre eles um garoto que tem transtornos globais do desenvolvimento (autismo). Seguindo a idéia de preservar a identidade chamaremos esse garoto pelo nome fictício de Paulo. Ele tem 09 anos de idade e não apresenta nenhum comprometimento corporal, apenas alterações na capacidade de comunicação, socialização e atenção. Nessa turma 02, as aulas observadas (quatro) foram ministradas pelo Professor (B) em dias de segunda-feira, no turno matutino com o mesmo tempo de duração (1 hora) cada.

A turma 03 – é uma turma de segundo ano do ensino fundamental e possui 15 crianças (08 meninas e 07 meninos) entre 07 e 08 anos de idade. Entre eles uma garota que também tem transtornos globais do desenvolvimento (autismo). Preservando a sua identidade chamamos aqui essa garota de Joana, ela tem 08 anos de idade e apresenta grandes dificuldades e alterações na capacidade de comunicação e socialização. Por conta do transtorno Joana tem dificuldades com a fala que geralmente é muito rápida e confusa, além disso, tem grande dificuldade de manter a atenção. Também quatro aulas foram observadas nessa turma 03 novamente ministradas pelo Professor (A) dessa vez no turno matutino e com o mesmo tempo de uma hora de duração cada aula.

A turma 04 – é uma turma de quinto ano do ensino fundamental que possui quatorze crianças (09 meninos e 05 meninas) com idade entre 10 e 11 anos. Entre eles um garoto com deficiência intelectual. Continuando nossa tentativa de preservar a identidade vamos chamar esse garoto pelo nome fictício de Pedro, ele tem 11 anos e apresenta retardo mental, déficit de atenção, defesa táctil (dificuldade de contato físico com outras pessoas), fala perseverativa (repete informações e as confundem), como características mais acentuadas. Aqui também observamos quatro aulas ministradas pelo Professor (B), agora no turno vespertino com o mesmo tempo de uma hora cada aula.

Essas apresentações são construídas a partir do nosso contato e observação, conforme mencionamos anteriormente. A intenção de fazê-las é tentar evidenciar a realidade na qual a pesquisa esta inserida. Ao destacar alguns personagens (João, Paulo, Joana e Pedro) das

turmas temos a intenção de registrar a presença da diferença, especificamente, da diferença gerada pela presença de crianças com deficiências em turmas regulares.

É preciso deixar claro que as informações que trouxemos sobre João, Paulo, Joana e Pedro são informações substanciais, notadas a partir da observação e de entrevistas informais com as crianças e com uma orientadora da escola. Não buscamos maiores detalhes porque não é o foco da nossa pesquisa compreender cada uma das deficiências e necessidades desses alunos. Conforme dito anteriormente, quisemos apenas registrar a presença da diferença, ou seja, a presença de uma criança com deficiência nas turmas, tendo em vista que o nosso foco são as ações dos professores diante da presença dessas diferenças.

Vale ressaltar que não é objetivo desse estudo discutir e/ou apresentar como deve ser a ação/intervenção do professor para lidar com as especificidades de cada deficiência. Queremos perceber e discutir a ação pedagógica do professor quando está diante da diferença gerada por qualquer tipo de deficiência, justamente por isso fizemos a opção de trabalhar com quatro turmas diferentes e com crianças que apresentam características, deficiências e necessidades diferentes.

Esperando ter superado essa questão que foi foco de muitos questionamentos ao longo do curso e da construção do trabalho passaremos agora a descrição da observação das aulas em cada uma das turmas. Ressaltamos que o corpo do texto constitui-se dos elementos que elegemos como principais em nossa investigação, tendo em vista que não seria possível colocar na íntegra todo conteúdo das observações, entrevistas e documentos, que encontram-se em sua totalidade nos apêndices e anexos do trabalho.

Quanto à recepção e acolhimento inicial dos alunos com deficiência pelos dois professores, consideramos que de uma maneira geral ambos demonstraram segurança, cuidado e atenção, direcionados a essas crianças. No início da maioria das aulas tiveram preocupação de aguardar e iniciar a comunicação e as atividades com a turma após a chegada de todos. O contato/comunicação inicial com as crianças com deficiência em geral ocorreu da mesma forma de como ocorreu com as demais crianças da turma.

Esse momento inicial das aulas de Educação Física na Escola Pesquisada parece seguir uma rotina que consiste do professor ir ao encontro da turma. Na grande maioria das nossas observações registramos essas ações dos professores de buscar, chamar, descer junto ou aguardar após chamar a turma para iniciar as aulas.

Desses momentos iniciais de recepção e acolhimento algumas atitudes especialmente nos chamaram atenção, uma delas foi o contato afetivo que os professores dedicaram às crianças com deficiência. Esses momentos estão registrados nos roteiros de observação,

principalmente das aulas de número 03 e 05 do professor (A) e na aula de número 04 do professor (B) onde escrevemos:

Hoje o professor foi até a sala cumprimentou os alunos com Bom dia. Muitos alunos correram para abraçá-lo. João ainda estava sentado e ficou olhando os colegas abraçarem o professor. O professor foi até João para abraçá-lo e ao fazer isso algumas crianças também aderiram abraçando o professor e João. O professor saiu da sala auxiliando João deslocar-se e pediu para que a monitora trouxesse o andador depois.

(ANEXO E – AULA nº 03 - PA T01)

O professor foi até a sala chamar os alunos para aula e na sua chegada foi recepcionado com vibração pelos alunos que soltaram um grito de “êeee”. Joana tapou os ouvidos com as duas mãos, mas manteve uma expressão tranqüila e sorridente. O professor desceu para aula com Joana segurando no seu braço.

(ANEXO G – AULA nº 5 – PA T03)

O professor foi até a sala buscar a turma, chamou as crianças para descer. Chamou Paulo e desceu segurando sua mão. Paulo falava alguma coisa e o professor respondia “não, se você fizer isso vai machucar ela”

(ANEXO N - AULA nº 04 – PB T02)

Essas ações e gestos para nós demonstraram, além de cuidado, uma relação de afetividade entre professores e crianças com deficiência. As ações de abraçar, se permitir ser tocado e dar as mãos, são gestos corporais que expressam sentimentos e emoções dos professores e alunos. Especialmente a ação do Professor (A) com João, além de mostrar afetividade, destaca uma grande sensibilidade do professor em perceber a limitação de João para participar do abraço inicial junto com os colegas e também oportunizar-lhe essa experiência afetiva coletiva.

Para Onrubia (2003, p.136) “estabelecer um clima de relacionamento afetivo e emocional baseado na confiança na segurança e na aceitação mútuas, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento em si mesmo” é uma das características principais dos processos de interação professor/alunos em situações de aula e estão implicadas nos processos de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹⁰.

¹⁰ Segundo Onrubia (2003, p. 127) Proposta pelo psicólogo soviético L. S. Vygotski, há mais de meio século, no âmbito de uma posição teórica global que defende a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, recuperada junto com o conjunto da obra vygotskiana nos últimos anos e objeto crescente e interesse e aprofundamento no âmbito psicológico

Outro elemento importante do momento de recepção e acolhimento foi a ação dos professores de aguardar e tentar iniciar as aulas e a comunicação com a turma sempre na presença de todos os alunos. Esse foi um desafio maior para o Professor (B) na turma (02) devido às características de Paulo. Conforme registrado nos roteiros de observação das aulas dessa turma, Paulo tem déficit de atenção e muitas vezes no início da aula estava correndo pelo espaço da escola.

”João foi um dos últimos a chegar, andando no andador e acompanhado da monitora. Ao chegar na roda a monitora auxiliou João sentar. O professor só começou falar da atividade que seria desenvolvida quando todos já estavam sentados na roda.”

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou cercado por algumas crianças, sentou-se no pátio e solicitou que os meninos fizessem uma roda. Paulo desceu, mas não se dirigiu a roda, ficou correndo pelo corredor.

(ANEXO L – AULA nº 02 – PB T02)

O professor foi até a sala chamar a turma, voltou e ficou aguardando as crianças descerem sentado no pátio. Quando as crianças chegaram, solicitou que sentassem pra dividir os times. Paulo estava correndo pelo corredor.

(ANEXO M – AULA nº03 – PB T02)

Nesse momento inicial das aulas também aparece uma preocupação com a qualidade dessa comunicação, ou seja, com a compreensão das crianças sobre aquilo que foi dito, explicado ou acordado com a turma. Isso aparece mais significativamente na intervenção do Professor (A) conforme registro de observação da aula de número 01 da turma (01) onde se destaca:

Após a explicação da atividade o professor dirigiu-se a toda turma perguntando se todos haviam entendido, todos responderam sim e João fez sinal de positivo respondido pelo professor.

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

e educacional, a ZDP é definida como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nessa tarefa (Vygotski, 1979). Em termos gerais, a ZDP pode ser definida como o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ter individualmente (Newman, Griffin e Cole, 1991).

Onrubia (2003) também destaca como característica fundamental da interação professor/aluno a utilização de uma linguagem clara e explícita como tentativa de evitar mal-entendidos e incompreensões e baseando-se em Edwards e Mercer (1988) afirma que:

[...] um uso adequado da linguagem é uma das características essenciais de uma interação capaz de fazer avançar adequadamente através dessas ZDP. Assegurar ao Máximo que não se produzam mal-entendidos na comunicação é um dos requisitos necessários para esse uso adequado e, para isso, é decisivo empregar formas de comunicação o mais explícitas possível e tratar de testar sistematicamente se não ocorreram rupturas na compreensão mútua (ONRUBIA 2003, p.142).

No caso específico da intervenção do Professor (A) com João, ainda existe a questão da utilização de sinais, visto que João tem audição comprometida e mesmo com uso de aparelho auditivo realiza alguns gestos que facilitam a comunicação. Nesse e outros momentos, o Professor (A) demonstrou-se atento a essa diferença e necessidade do garoto.

Sobre essa questão é importante registrar que de acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 da Presidência da República, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, o acesso à comunicação, à informação e à educação deve ser garantido às pessoas surdas em todas as etapas e modalidades de educação. Diz ainda que a LIBRAS deve ser difundida em toda comunidade escolar conforme os artigos terceiro e décimo quarto¹¹.

Não queremos dizer com isso que, nesse momento, os professores têm obrigação de saber utilizar a língua de sinais, mas consideramos que devemos esperar que no futuro próximo todos os professores do nosso país tenham minimamente a competência ou condição necessária para desenvolver o seu trabalho com pessoas com deficiência auditiva, em

¹¹ Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; (BRASIL, 2005)

qualquer nível. E dessa forma, caminharemos para abandonar os discursos da falta de capacitação, habilidade e/ou apoio técnico para trabalhar com essas pessoas.

[...] Dizer “enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada” é uma posição muito cômoda e paralisante. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel.

Ainda segundo Perrenoud, é preciso vencer os preconceitos e as resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujeitos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos negligentes (com deficiência). (ANDRÉ, 1999, p.21 – Grifo nosso)

No desenvolvimento da aula tentamos focar nossa observação nas relações e interações entre as crianças sem deficiência e as crianças com deficiência e vice-versa. Num plano geral, as relações se estabelecem de maneira tranqüila na maior parte do tempo, mas também são permeadas por conflitos e incompreensões de ambas as partes em diversos momentos.

As interações também se estabelecem de forma significativa nas turmas, no entanto, podemos perceber que as meninas interagem mais significativamente com as crianças com deficiência. Em nossas observações e registros podemos identificar que a maior quantidade de interações e ajudas oferecidas a João, Paulo, Joana e Pedro foram feitas por outras crianças do sexo feminino.

Na formação da roda duas crianças abriram espaço e convidaram João a sentar-se ao lado, uma garota segurou a mão de João na roda.

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

Na roda João está novamente sentado ao lado de duas meninas. Uma delas “roubou” um beijo na bochecha de João que passou a mão e não deu muita atenção ao beijo, mas parecia concentrado no que o professor explicava.

(ANEXO D – AULA nº 2 - PA T01)

Apenas uma garota se dirigiu a ela, pegou-a pela mão e disse: “— Vem Joana, vem você é do nosso time”.

(ANEXO J – AULA nº8 – PA T03)

Uma garota caminhou até Paulo e segurou ele pela mão dizendo: “— Vem fazer comigo” e Paulo acompanhou ela numa atividade onde ela segurava os pés dele e ele caminhava com as mãos no chão.

(ANEXO K – AULA nº 01 – PB T02)

Ao dividir o time, Pedro foi o último a ser escolhido, desta vez uma garota e um garoto chamaram Pedro dizendo: “— Pedro, vem você é do nosso time.” A garota pegou na mão de Pedro, o posicionou no pátio e disse: “— Fica aqui, aqui é seu lugar. E se alguém do outro time passar aqui você pega, tá bom?”. Pedro respondeu: “— Tá bom.”

(ANEXO P – AULA nº 06 – PB T04)

Não pensamos nessa questão necessariamente como uma regra, mas ela nos chama atenção e quando tentamos compreendê-la imediatamente associamos à característica maternal e cuidadora intrínseca à historicamente a identidade feminina. Além disso, concordamos com a reflexão feita por Díaz-Rodríguez e Begrow (2009, p.328) quando destacam que:

Também historicamente, num sentido geral, as meninas resultam ser mais organizadas, mais atentas e mais dóceis que seus parceiros com respeito às tarefas escolares assim como na disciplina na sala de aula e este comportamento pode incidir positivamente na ajuda mediativa do professor [...].

Como dissemos antes, assim como existiram momentos de acolhimento, os momentos de incompreensão e descontentamento também aparecem de forma significativa. Em diversos trechos dos nossos registros de observações aparecem situações de exclusão e estigmatização das crianças com deficiência pelas crianças sem deficiência.

No início da aula as crianças brincaram de gude novamente em grupos diferentes da última aula e dessa vez João ficou num grupo apenas com meninas, depois de ter tentado entrar no grupo com outros meninos, mas alguns garotos disseram: “— Aqui não João já tá cheio”.

(ANEXO F – AULA nº 4 – PA T01)

Duas meninas trocaram de lugar no momento que Joana sentou-se na roda.

(ANEXO H – AULA nº6 – PA T03)

Outra brincadeira de pega, onde quem fosse pego deveria dar as mãos, foi iniciada pelas crianças. Ao se reaproximar da aula, Joana ainda segurando no braço da monitora, quis se juntar ao grupo que estava de mãos dadas pegando, mas as crianças se recusaram segurar nas mãos dela e seguraram apenas na mão da monitora. Joana ficou com uma das mãos segura pela monitora e outra mão solta assumindo o papel de pegadora no jogo, mas a próxima criança tocada por Joana não segurou na sua mão e foi para o outro lado da “corrente”.

(ANEXO I – AULA nº7 – PA T03)

A garota ao lado reclamou que Pedro estava apertando a mão dela e pediu pra trocar de lugar, mas as outras crianças não aceitaram e ficaram um tempo parados conversando.

(ANEXO R – AULA nº08 – PB T04)

As ações de não permitir a participação de João no grupo, trocar de lugar para não sentar-se ao lado de Joana, não querer segurar a mão de Joana e Pedro durante as brincadeiras, e outras, confirmam a existência de preconceitos e dificuldades nas relações e interações das crianças sem deficiência com as crianças com deficiência.

O estímulo a uma intensa relação interpessoal, seja entre os próprios alunos, seja entre alunos e professores, não vai, por si só, diminuir as distâncias culturais ou criar uma relação mais positiva entre o professor e os alunos com maior dificuldade, explica Perrenoud. Ao contrário, interações sociais mais intensas podem acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição, conflitos de toda sorte. É preciso aprender a trabalhar essas atitudes e esses conflitos. A diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural (ANDRÉ, 1999, p.20).

A existência de pontos de vista moderadamente divergentes entre os alunos durante um trabalho em um grupo, pode favorecer a criação da ZDP. Essas divergências e conflitos moderados podem criar desafios e exigências para cada participante do grupo, o que é próprio da construção dessas ZDP e isso poderá proporcionar a reconstrução dos esquemas de conhecimentos desse grupo de alunos (ONRUBIA, 2003).

No entanto também podemos perceber reações auto-excludentes de João, Paulo, Joana e Pedro durante as aulas. Em alguns casos, pelo reconhecimento ou pela imposição da limitação corporal, em outros, pelas características específicas da deficiência e também pela falta de desejo e/ou interesse pelas atividades. Vejamos alguns exemplos dessas situações.

João também fez a atividade e quando lançava a bola e se dirigia para pegar, algumas crianças se anteciparam e devolveram a bola pra ele. Em um momento João não aceitou a bola devolvida por um colega e afastou-se da brincadeira.

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

A aula começou sem a presença de Joana e as crianças brincavam de pega-pega, quando ela chegou acompanhada pela monitora que a incentivava entrar na brincadeira, mas ela segurando no braço da monitora, afastou-se da aula.

(ANEXO I – AULA nº7 – PA T03)

Paulo ficou bastante tempo correndo livremente e depois foi trazido pela monitora para participar da brincadeira. Ele participou durante alguns minutos, mas o tempo todo seguro pela mão da monitora e depois se soltou e correu. Ficou correndo e fugindo da monitora.

(ANEXO L – AULA nº 02 – PB T02)

Após um tempo, a mesma garota que o havia posicionado anteriormente, foi até ele e chamou: “— Vem Pedro, você tem que vim ajudar”! Mas Pedro respondeu: “— Vou não, to cansado, quero mais não”. A menina se dirigiu ao professor e disse: “— Professor, a gente vai ficar com um a menos, Pedro não tá brincando, ele não quer mais”.

(ANEXO P – AULA nº 06 – PB T04)

Os destaques feitos anteriormente nos permitem afirmar que, nesses casos, existem espaços de acolhimento das diferenças e inclusão das crianças com deficiência, assim como também existe estranhamento e exclusão dessas mesmas diferenças e deficiências. Portanto, as relações entre as crianças constituem-se como um espaço de tensão permanente entre os processos de Inclusão e Exclusão.

Nesse contexto dirigimos o nosso olhar e a nossa atenção para as intervenções dos professores com as crianças com deficiência e nas situações onde estavam diretamente envolvidas. Apesar de já ter feito considerações sobre algumas intervenções dos momentos iniciais da aula, a partir de agora vamos intensificar as discussões e análises noutras ações pedagógicas dos professores.

Uma preocupação evidente em nossas observações foi o oferecimento de ajuda às crianças com deficiência. Ambos os professores disponibilizaram ajudas em diferentes momentos das aulas. Essas ajudas geralmente foram em forma de sustentação corporal e estratégias que facilitaram e possibilitaram a participação durante a aula ou como uma expressão de atenção e apoio às crianças, conforme podemos verificar nas situações abaixo:

Nesse momento as crianças já saíram correndo da roda para iniciar a brincadeira e o professor perguntou a João se ele precisava de ajuda, mas João se dirigiu só para o andador e depois para atividade.

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

Em um momento o professor mostrou para João como realizar o lançamento e incentivou que ele continuasse tentando. Outro momento o professor auxiliou João no lançamento.

(ANEXO D – AULA nº 2 - PA T01)

O professor auxiliou João mais uma vez, especialmente na brincadeira de corda dando apoio ao seu corpo.

(ANEXO F – AULA nº 4 – PA T01)

Durante a realização das atividades, Joana quis auxílio da monitora para pular a corda, o professor trocou de lugar com a monitora e auxiliou Joana a pular.

(ANEXO H - AULA nº6 – PA T03)

O professor ajudou Paulo a fazer alguns movimentos corporais como plantar bananeira e alguns alongamentos.

(ANEXO K – AULA nº 01 – PB T02)

O professor ajudou Pedro segurando a mão dele e participando de parte do jogo.

(ANEXO R – AULA nº08 – PB T04)

Podemos considerar que essas ações coadunam com a concepção construtivista, onde o ensino é entendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem e não substitui a atividade mental/corporal construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar (COLL, 1990). Por isso também consideramos que os professores se aproximam dessa perspectiva no tratamento dispensado às crianças com deficiência durante as suas aulas.

Onrubia (2003, p.125) baseado nos trabalhos de Coll (1990; 1991) faz o seguinte alerta:

Se a ajuda oferecida não estiver “conectada” aos esquemas de conhecimentos do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo sua missão. A condição básica para que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste às situações e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar.

Portanto, ao oferecer uma “ajuda ajustada” à aprendizagem supõe criar ZDP e oferecer nelas ajuda e apoio para que os alunos possam ir modificando, na atividade coletiva, seus conhecimentos, os sentidos e os significados do aprendizado, adquirindo possibilidades de atuação autônoma perante as tarefas (ONRUBIA, 2003).

Sem pretender fazer uma análise comparativa, mas atentos as nossas análises, ficou evidente que nessa questão das ajudas, o Professor (A) teve mais atenção e iniciativas que o Professor (B). Conforme os registros de observação, em todas as aulas do Professor (A) que foram observadas, houve algum tipo de ação no sentido de oferecer ajuda a João e a Joana, enquanto o Professor (B) não teve essa ação constante em suas aulas com Paulo e Pedro.

Outro elemento importante desenvolvido na ação dos professores, e que podemos identificar com nossa investigação, foram às situações de interações entre professor/aluno e aluno/aluno. Vejamos algumas delas:

Durante o jogo, o professor se dirigiu até Joana e tentou fazê-la interagir dizendo para ela correr: “— Corre Joana, vai lá pegar a bandeira”. Em outro momento o professor segurou na mão de Joana e chamou: “— Vem, vem, vamos pegar a bandeira comigo.”

(ANEXO J – AULA nº8 – PA T03)

O professor se aproximou de Joana e convidou ela para fazer a atividade com ele. O professor chamou outra criança para realizar a atividade com ele e Joana, mas Joana se afastou com a aproximação da colega. Depois Joana voltou e participou da atividade. O professor saiu e deixou Joana apenas com a colega e elas continuaram a atividade. A outra criança ajudou Joana no desenvolvimento da atividade durante alguns minutos e depois Joana se afastou novamente.

(ANEXO G – AULA nº 5 – PA T03)

O professor colocou Paulo para realizar movimentos com um colega.

(ANEXO K – AULA nº 01 – PB T02)

Durante o jogo as crianças falavam com Pedro: “— Pega Pedro, vai”; “— Aí Pedro pega ele”; “— Me salva aqui Pedro”; e Pedro se movimentava lentamente tentando atender aos pedidos dos colegas e a dinâmica do jogo.

(ANEXO P – AULA nº 06 – PB T04)

Oliveira (1997, p.57) destaca que “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento”. Essas considerações são feitas com base na produção do psicólogo soviético L. S. Vygotski, que no âmbito de uma posição teórica global, defende a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Como ele diz: “Nós no tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2000, p. 65).

A interação social das pessoas com deficiência e sem deficiência no contexto educacional é a “[...] chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca, e conseqüentemente, se amplia à capacidade individual”, é o que considera Marques

(2000, p. 104). A mesma autora destaca que a pessoa com deficiência deve participar ativamente da vida social, superando o caráter segregador, excludente e caritativo dado historicamente às pessoas com deficiência.

Sobre a pessoa com deficiência são atribuídas socialmente muito mais incapacidades do que aptidões, o que limita suas relações sócio-culturais, minimiza suas aprendizagens e limita seu desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural, o homem nasce com uma potencialidade, a de aprender e é nessa perspectiva que essa abordagem concebe seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007, f.53-54).

A afirmação feita pelo autor acima também se baseia nos estudos de Vygotski sobre a deficiência. Para ele a criança com deficiência passa pelas mesmas mediações semióticas de desenvolvimento das pessoas sem deficiência. As relações sócio-culturais são mais determinantes no destino dessas pessoas do que a deficiência em si. Assim, o meio social e o contexto educacional podem facilitar ou dificultar a criação de caminhos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência (OLIVEIRA, 2007).

Dessa forma, podemos considerar que as ações dos dois professores possibilitaram e favoreceram as interações professor/criança com deficiência e crianças com deficiência/crianças sem deficiência. Lembrando que, nessas interações se constituem as Zonas de Desenvolvimento Proximal¹² onde as pessoas “menos competentes” podem aprender com o auxílio de outras “mais competentes”.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma e outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

¹² De acordo com a caracterização de Vygotsky e os seus seguidores, é na ZDP que pode produzir-se o aparecimento de novas maneiras de o participante menos competente entender e enfrentar as tarefas e os problemas, graças à ajuda e aos recursos oferecidos por seu ou seus colegas mais competentes ao longo da interação. (...) a ZDP é o lugar onde graças ao suporte e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimentos definidos pela aprendizagem escolar. (ONRUBIA, 2003, p 128)

Algumas ações do Professor (B) caminharam no sentido contrário do favorecimento da interação e, conseqüentemente, da criação de ZDP tendo em vista que a criação dessas zonas e o avanço através delas dependem que se estabeleça a interação concreta entre o aluno e outros que possam ajudar em seu processo de aprendizagem. Tal constatação pode ser identificada, especificamente em suas intervenções, nas aulas de número três e quatro da turma (02), onde registramos a seguinte cena.

Hoje não houve interação de Paulo com a turma diante da proposta do professor.

No início, o professor se aproximou de Paulo e disse: “— Vem cá que eu trouxe um negócio legal pra gente brincar”. Entregou para Paulo um jogo de quebra-cabeça, segurou na mão de Paulo e disse: “— Vem aqui comigo”, levando Paulo para mais próximo de onde a turma brincava de outro jogo.

(ANEXO M – AULA nº03 – PB T02)

O professor tentou segurar Paulo, mas ele escapou e correu. Após a primeira brincadeira o professor ofereceu novamente um jogo de quebra-cabeça para Paulo e disse: “— Vem terminar de montar aqui, senta aqui”. Paulo sentou-se e ficou brincando com o quebra-cabeça. Depois se levantou, correu e voltou ao quebra-cabeça.

(ANEXO N – AULA nº 04 – PB T02)

Dessa forma o Professor (B) reduziu as possibilidades de interação de Paulo com o restante da turma, tendo em vista que essa atividade (quebra-cabeça) proposta foi exclusiva para Paulo, que ficou sentado à margem da brincadeira coletiva. “Sem possibilidade de participação efetiva do aluno, não há tampouco possibilidade de criação de ZDP nem de intervenção nelas” (ONRUBIA, 2003, p.135). Além disso, a atividade de quebra-cabeça já faz parte da experiência cotidiana e do domínio de Paulo. Sobre isso o mesmo autor considera:

[...] o ensino deve apontar, fundamentalmente, não para aquilo que o aluno já conhece ou faz, nem para os comportamentos que já domina, mas para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente; ou seja, deve ser constantemente exigente com os alunos e colocá-los diante de situações que os obriguem a envolver-se em um esforço de compreensão e atuação (p. 125).

Além disso, o ensino não pode limitar-se a oferecer sempre o mesmo tipo de ajuda, nem a intervir de maneira homogênea e idêntica. Essas ações do Professor (B) com Paulo e

também intervenções feitas com Pedro, indicam um grau de comodidade e falta de iniciativa diante das diferenças e das limitações dos garotos em alguns momentos.

Outros elementos que ainda aparecem significativamente na intervenção dos professores com as crianças com deficiência são os incentivos e estímulos para atuação, para participação e especialmente para realização do movimento. Diversos trechos dos nossos registros evidenciam essas ações:

Durante a atividade o professor fez desafios a todas as crianças e dirigiu-se a João propondo formas de manusear a bola e incentivando a chutar.

(ANEXO C – AULA nº1 - PA T01)

O professor fez incentivos a João, assim como as outras crianças. Em um momento o professor mostrou para João como realizar o lançamento e incentivou que ele continuasse tentando.

(ANEXO D – AULA nº 2 - PA T01)

*“— Corre Joana, vai lá pegar a bandeira”.
“— Vem, vem vamos pegar a bandeira comigo”.*

(ANEXO J – AULA nº8 – PA T03)

O professor se aproximou de Paulo e chamou: “— Vem comigo pra aula, a gente vai brincar de uma coisa legal”.

(ANEXO L – AULA nº 02 – PB T02)

O professor foi até Pedro e conversou com ele dizendo: “— Pedro, vai jogar cara, não pode deixar seu time na mão”, mas Pedro insistiu dizendo: “— To cansado, quero mais não”.

(ANEXO P – AULA nº 06 – PB T04)

A diversificação das atividades e a oportunidade de escolha oferecida aos alunos, em diversos momentos nas aulas, são mais elementos positivos da ação dos professores. As aulas que observamos apresentaram um repertório grande de atividades. Isso também pode ser confirmado através dos planos de aula dos dois professores, que compõem os anexos do nosso trabalho.

Diversificar os tipos de atividades, possibilitar que em um dado momento os alunos possam escolher entre essas tarefas diferentes, propor em alguns casos atividades com opções ou alternativas internas ou com diversos níveis possíveis de execução final, constituem dessa perspectiva, outros tantos recursos para facilitar a participação do conjunto de alunos, no maior grau possível (ONRUBIA, 2003, p.136).

Sendo assim acreditamos que a diversificação e o espaço da escolha foram garantidos pelos professores em todas as turmas. No entanto, também reconhecemos que algumas vezes os jogos e brincadeiras estenderam-se por grande parte do tempo da aula, reduzindo as oportunidades de realização de uma diversidade maior de práticas corporais.

Entre esses momentos de oportunizar as crianças a escolha, duas ações do Professor (A), especialmente, nos chamou atenção, quando garantiu o direito de João e Joana de expressar suas opiniões e escolhas no grupo, não permitindo que as outras crianças, intermediassem ou silenciassem suas expressões, mesmo que a intenção tenha sido de ajudar. Vejamos como isso aparece em nossos registros.

O final da aula foi realizado novamente com uma roda. Nela o professor fez perguntas sobre as dificuldades encontradas e algumas crianças disseram que não estavam conseguindo e por isso não haviam gostado. Uma criança disse que era difícil pra João, o professor se dirigiu a João perguntando se havia sido difícil e ele respondeu com sinal de positivo. O professor argumentou perguntando: “— Mas você não conseguiu?” e João novamente fez sinal de positivo e o professor disse: “— Então você aprendeu” respondendo com sinal de positivo e João sorriu.

(ANEXO D – AULA nº 2 - PA T01)

No momento de Joana votar uma criança disse: “— Joana quer bandeirinha” e o professor respondeu: “— O voto é de Joana tá pessoal, temos que saber dela e respeitar a decisão dela”. E se dirigiu a Joana perguntando: “— Joana, quer qual?” e ela respondeu: “— Qual, qual, qual” e apontou para o colega que havia respondido por ela anteriormente.

(ANEXO J – AULA nº8 – PA T03)

Essas ações garantiram o direito das crianças com deficiência de falarem por elas mesmas. Isso é importante na medida em que podem dirigir as suas escolhas com autonomia, sem a intermediação de outros que talvez não conheçam verdadeiramente suas necessidades. Dessa forma, podemos verificar que “estamos evoluindo das práticas de falar por elas, para a

de falar junto com elas, e progressivamente, de mais ouvi-las, aprendendo sobre suas necessidades e expectativas” (CARVALHO, 2008, p. 32).

Nos momentos de finalização das aulas não tivemos grandes diferenças da despedida do professor com o grupo e com os alunos com deficiência. Na maioria das aulas, a despedida aconteceu em momentos coletivos onde estiveram presentes todas as crianças e a atenção dos professores foi dirigida ao grupo. Apenas em algumas aulas foi possível observar a aproximação por parte dos professores para com as crianças com deficiência para fazer algum tipo de verificação ou intervenção específica.

Entretanto, destacamos duas questões sobre esse momento: primeiro que foi algo planejado, de acordo com os planos, mas não ocorreram em todas as aulas conforme previsto. O tempo pedagógico de algumas aulas não contemplou a organização da roda de finalização para reflexão sobre o desenvolvimento das aulas. A segunda questão é que, o espaço de finalização não problematizou de forma direta os conflitos provenientes das diferenças geradas pelas deficiências de João, Paulo, Joana e Pedro. Vejamos como os professores conduziram algumas discussões com as turmas:

O professor finalizou fazendo uma roda e conversando sobre a situação ocorrida na aula, mas falando de cumprimento de regras. Perguntou para a turma: “— Quando é pego o que acontece?”, algumas crianças responderam: “— Tem que dar as mãos”. O professor perguntou novamente: “— E todo mundo deu as mãos?” e algumas crianças responderam sim, em seguida outras crianças responderam não. O professor disse: “— Também acho que não” e perguntou: “— Por que isso acontece?” uma criança respondeu dizendo: “— É que tem gente que aperta a mão e tem gente que fica soltando toda hora e ai a gente não gosta de dar a mão para essas pessoas”. O professor perguntou: “— Mas isso não é a regra do jogo?” e a criança respondeu: “— É” e o professor respondeu dizendo: “— Todo mundo tem que respeitar a regra e segurar na mão do colega, ok galerinha? Não pode ficar escolhendo nem querendo ficar sem pegar na mão do coleguinha.”

(ANEXO I – AULA nº7 – PA T03)

O professor finalizou a aula com uma roda perguntando sobre os problemas do jogo. Uma garota falou: “— Professor, ninguém queria segurar na mão de Pedro, eu fiquei com minha mão doendo”. O professor perguntou: “— Mas por que ninguém queria segurar, qual é a regra do jogo?” e continuou falando: “— Se todo mundo cumprir a regra a gente não vai ter problemas, vocês não acham?”. A garota respondeu: “— Mas nem todo mundo respeita a regra”. O professor iniciou a chamada e liberou a turma. Pedro saiu correndo para o bebedouro.

(ANEXO R – AULA nº08 – PB T04)

As intervenções dos dois professores não evidenciaram as deficiências das crianças e dessa forma não possibilitaram o reconhecimento e afirmação dessas diferenças. Nessas situações destacadas pode-se considerar que os conflitos foram gerados pelas limitações ou dificuldades de Joana e Pedro, mas também podemos inverter a ordem e julgar que os conflitos nascem do preconceito, do estranhamento, da rejeição, da falta de habilidade, das limitações, das crianças sem deficiência para lidar com as diferenças.

Oliveira (2007, f.52) destaca que:

As relações sociais produzidas entre o(s) outro(s) e o sujeito com deficiência têm historicamente cristalizado sentidos/significados que individualizam a deficiência e rotulam os sujeitos, idéia que, a nosso ver, representa parte das concepções de deficiências construídas sócio-historicamente pela humanidade, o que configura um débito histórico da sociedade para com essas pessoas. Por muitas vezes, na tentativa de manter o *status quo* a ideologia dominante tem nos passado uma mensagem que naturaliza a deficiência e atribui ao sujeito um sentimento de “pena”, de valor menor.

Não será possível superar essa visão nem mesmo reparar esse “débito histórico” do qual o autor fala sem enfrentar diretamente essa questão. Parece-nos que essas ações dos professores apenas circundaram a problemática principal, popularmente diríamos que eles ficaram “comendo pelas beiradas”, mas não chegaram ao “X” da questão, que ao nosso entender seria problematizar as diferenças e encontrar caminhos para a inclusão de Joana e Pedro nas atividades. Especialmente porque segundo Silva (2000, p.100):

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

AS ENTREVISTAS

Preocupando-nos em retratar a perspectiva dos participantes conforme princípio da abordagem qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 1986), realizamos entrevistas estruturadas com os dois professores. As entrevistas foram realizadas no dia 06 de setembro de 2010, às 15 e 16 horas, com os professores (A) e (B), respectivamente. Utilizamos um roteiro idêntico para ambos os professores, conforme apêndice B, e foram gravadas através de aparelho gravador de fita micro cassete (NEPTUNE, Modelo NPT 970G) e posteriormente transcritas conforme anexos A e B.

É importante registrar que as transcrições preservam o conteúdo original da fala dos professores, inclusive as repetições de palavras, erros de concordância e pronúncia da língua portuguesa e os momentos de interrupção da fala que codificamos utilizando os seguintes códigos:

- (.) Interrupção muito curta com cerca de um ou dois segundos;
- (..) Interrupção curta com cerca de três ou quatro segundos;
- (...) Interrupções maiores com cinco segundos ou mais.

De maneira geral consideramos que as entrevistas correspondem com elementos da observação e dialogam com diversos momentos e/ou situações que evidenciamos anteriormente. O professor (A) demonstrou maior tranquilidade e segurança, com respostas mais objetivas. O Professor (B) teve dificuldade com as questões e o desenvolvimento de suas respostas que, em sua grande maioria, foram longas e permeadas por muitas interrupções.

Destacamos alguns elementos da fala dos professores que revelam informações, entendimentos, concepções e estratégias para tratar as diferenças no cotidiano das aulas de Educação Física. Também percebemos contradições no próprio discurso e entre o discurso e as práticas observadas, além de limites e possibilidades na atuação e intervenção com alunos com deficiência.

Quando foram questionados sobre como identificam as diferenças nas aulas, embora nenhum dos dois professores tenham apresentado uma reflexão mais objetiva sobre a questão, ambos versaram sobre a idéia de que as diferenças são percebidas e conhecidas no dia a dia das aulas. As falas revelam uma compreensão de que as diferenças existem porque as crianças não são iguais, ou porque as crianças são diferentes, têm desejos, comportamentos e interesses diferentes. No primeiro momento, nenhum dos professores associou a diferença com a deficiência, o que parece demonstrar uma percepção mais ampliada sobre a questão.

“As diferenças nas aulas elas variam de acordo com as turmas.

...

“Relação com os meninos e as necessidades que eles sigo expõem pra mim e as que eu consigo perceber também e a partir do que eles me mostram com as aulas”.

(Professor A)

“(…) no meu entender temos diferenças relacionadas com as habilidades e também relacionadas com os comportamentos neh”.

...

“Eh, eu vejo assim, quando, quando aparece uma, um conflito entre eles, é um momento que essa diferença talvez tenha, ta surgindo neh, ta vindo a tona neh, através de um conflito entre eles e é um momento que, que se observa uma diferença neh (…)”.

...

Na escola também tem as características de cada uma neh, as características individuais, uns são mais tímidos neh, outros são mais éé dinâmico, outros são mais éé, gostam mais de desafios, outros já são mais observadores que querem ver primeiro o que que vai acontecer, pra depois (...) eh, eh acho que é por ai, acho que a gente sempre tenta éé fazer um coletivo, mas sabendo que cada um tem sua diferença peculiar”.

(Professor B)

Quando questionamos os professores sobre o que implica a presença de uma criança com deficiência na aula de Educação Física, tiveram discursos próximos destacando a responsabilidade do professor em fazer a turma respeitar as “limitações” e “capacidades” dessas crianças, ou de fazer com que essas diferenças não tenham conotação negativa durante as aulas, como podemos verificar nos trechos abaixo.

“Bom, essas crianças, elas me obrigam a fazer alguns jogos adaptados, também faz com que eu trabalhe com os meninos o respeito às limitações das crianças especiais, o que fica bem bacana, porque as crianças, elas começam a ... a perceber que que existem pessoas com necessidades especiais na nossa sociedade e elas já começam a vivenciar essa essa relação com essas crianças desde cedo aqui na escola mesmo e aprendem mesmo a respeitar, tanto os limites como as capacidades desses meninos que tem as necessidades especiais. Mas, diretamente a mim, o que implica mais é elaborar jogos que atendam também essas crianças que tem as necessidades especiais.”

(Professor A)

“(…) a gente tentar que essas diferenças sejam respeitadas dentro do grupo neh. E que que essas diferenças não se tornem é, é algo negativo, pra um ou pra outro, neh. E sim uma coisa que, que, que faz parte de cada um e, e que essa diferença tem que ser respeitada neh”.

...

“É pegar essas diferenças e fazer com que elas, elas possam eh, mostrar um caminho, neh, pra uma possível elaboração de um jogo, por exemplo neh”.

(Professor B)

Outro elemento que está presente nas falas registradas acima foram as ações de adaptação e criação de atividades que atendam as necessidades dos alunos com deficiência. Em outros momentos da entrevista, os professores também citaram as duas possibilidades, tanto das adaptações nos jogos e nas brincadeiras existentes como da criação de novas atividades, jogos e brincadeiras.

Sobre essa questão é importante lembrar a crítica, que já trouxemos no capítulo três desse trabalho, feita por Carmo (2001) de que as adaptações podem estar servindo muito mais para manter o princípio da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes, do que para explicitar o princípio da diferença e da desigualdade, na tentativa de superar este quadro social.

A questão de número três do nosso roteiro marcou a diferença mais significativa no discurso dos dois professores. Enquanto o Professor (A) respondeu com muita convicção *“sim, completamente”* quando foi questionado se acreditava que os alunos com deficiência estavam incluídos nas aulas dele, o Professor (B) respondeu negativamente a mesma questão expressando-se com as seguintes palavras:

“(...) bem, sinceramente não, neh. Mas não eh, não é oo (.) não quer dizer que a gente não busque isso, talvez seja uma outra questão que a gente ta sempre tentando, eu não digo resolver, mas sim ehh conviver com essa, com essa, essa (...) essa criança que tem uma, uma, tem que ter uma atenção especial neh, uma atenção mais focada, neh. Mas ehh, o mais difícil é a gente também é incluir esse aluno, sem perder o foco dos outros, e as vezes acaba que a nossa, a nossa atenção, talvez não seja suficientemente...”

(Professor B)

Sobral baseado em Maturano (apud RAPPAPORT, 1985, p.21) considera que: “[...] além das características de estruturação, organização e manejo de classe, o professor mais bem sucedido apresenta uma atitude otimista percebendo os seus alunos como capazes de aprender e a si mesmo como capaz de ensiná-los”. Díaz-Rodríguez e Bregow (2009) comentando esse apontamento, consideram que:

Este otimismo destacado pela autora de referência e que se pode traduzir em comportamentos de alegria, tranqüilidade, sociabilidade, dialogismo, organização,

perseverança, etc., constituem os chamados “traços” da personalidade desse professor, que na condição de ensino, resultam positivos para a estimulação da aprendizagem de seus alunos, pois tal comportamento otimista pode ser imitado, ou quando menos reconhecido pelos aprendizes e favorecer seu estado de ânimo ajudando sua disposição para aprender. (participar) (p. 325. Grifo nosso).

Apesar de não ter condições de afirmar qual dos professores teve mais sucesso quanto a inclusão de João, Pedro, Joana e Paulo nas aulas que observamos, porque como já dissemos anteriormente, não nos propusemos fazer um estudo comparativo detalhado das ações dos professores, nesse aspecto especificamente, a partir das considerações dos autores que trouxemos acima, percebemos no Professor (B) uma atitude menos otimista com relação a capacidade de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência e da sua própria condição para ensiná-los.

Em diferentes momentos das entrevistas é possível identificar indicações de dificuldades para trabalhar com as diferenças, especialmente com a deficiência das crianças. Vejamos algumas falas dos professores com relação a essa questão:

“É lógico que tem a dificuldade, os meninos às vezes eles preferem sair ou ficar fora de alguma atividade, devido as limitações que eles tem”.

(Professor A)

“É justamente a necessidade de adaptar as brincadeiras, apesar da gente fazer isso bastante, pra mim essa ainda é a maior dificuldade, criar jogos, encontrar jogos, e criar com os meninos jogos e brincadeiras que sejam também adaptadas a essas crianças com deficiência.

Outra dificuldade também que eu encontro é a relação com os meninos, apesar de perguntas anteriores eu responder que os meninos se adaptam bem a essas crianças, existe na aula também, alguns momentos um certo preconceito mesmo de alguns alunos com relação as crianças com necessidades especiais e a gente tem que trabalhar isso, lógico, mas de uma certa forma é uma dificuldade que a gente encontra”.

(Professor A)

“O respeito, falta um pouco, acho que por serem muito novos os meninos não tem muito, muitos não tem em sua consciência em seu eu mesmo a questão do respeito ao próximo, isso é uma coisa que também a gente trabalha bastante com os meninos, eles vivenciam isso nas brincadeiras e tal e a gente fala na hora da roda quando senta. Então essa questão do respeito mesmo ao próximo, do respeito a criança que tem necessidade especial é uma coisa que falta”.

(Professor A)

“(...) essas crianças que tem uma, uma, tem que ter uma atenção especial neh, uma atenção mais focada, neh. Mas ehh, o mais difícil é a gente também é incluir esse aluno, sem perder o foco dos outros, e às vezes acaba que a nossa, a nossa atenção, talvez não seja suficientemente, eh (.) aquém do que eles precisam, não é que não seja adequada, adequada é, mas talvez assim, eh, éee a adaptação desse aluno é, ela caminha em passos mais largos, mais eh, demora muito mais pra um aluno de repente se aproximar de você, pra sentar ali do seu lado, o que talvez seja o meu objetivo principal neh, do que ele chegar e, e já chegar participando”.

(Professor B)

“Eh difícil porque a gente não sabe bem como eles vão reagir neh”.

(Professor B)

“E hoje, eh (..) eu descobrindo isso dessa forma, hoje fica mais fácil pra mim ver o que talvez um aluno é é não, não por um caminho que ele não deva ir neh, por um caminho que ele não deva ir, e sim buscar um caminho que, que ele aprenda, que ele entenda, que o importante é jogar ou brincar com, e não jogar contra neh, e sim jogar com um companheiro e não contra, e e a gente foca muito isso dentro de uma aula neh, que eles possam opinar, que ele possa (..) eh modificar, que ele tenha voz neh, que ele possa ser ouvido, o que não acontecia comigo, neh. E que eu também tenho dificuldade de implantar neh isso, porque como eu te falei neh, isso é uma coisa que ta modificando, eu to transformando dentro de mim isso”.

(Professor B)

Esses trechos das falas nos sugerem que os professores então apontando dificuldades em quatro âmbitos, são eles: 1) As “necessidades” e “limitações” das crianças com deficiência; 2) Criar adaptações e modificações nas atividades; 3) O “preconceito” ou “falta de respeito” das crianças sem deficiência; 4) A história de vida e de atuação profissional anterior.

A respeito dessas dificuldades, podemos apresentar alguns elementos reflexivos que se constituem em nossa experiência pedagógica e na perspectiva teórica que estamos adotando ao longo desse trabalho. Não queremos com isso refugar o discurso e as experiências dos professores, apenas pretendemos acrescentar novas perspectivas para um diálogo oportuno sobre as questões.

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular tem se constituído como um grande desafio e uma provocação, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e provocar rupturas em sua estrutura organizacional (MANTOAN, 1999). Isso exige das escolas uma superação das perspectivas homogeneizantes e uniformizantes que, historicamente, se constituíram para o ensino, tendo em vista que já sabemos que as crianças chegam à escola com um estoque individual e cultural diferente uma da outra.

Díaz-Rodríguez e Bregow (2009) consideram que este estoque não tem sido aproveitado pela escola, que trata de homogeneizar o que é heterogêneo através do mesmo ensino, dos mesmos requerimentos e procedimentos metodológicos iguais para todos, obrigando a turma a um aprendizado único, sem atender as diferenças individuais. Esses autores destacam que a mediação¹³ pode ser individualizada ou em subgrupos, buscando atender às características biológicas e psicológicas próprias e as particularidades semelhantes de uns e outros.

Quando os objetivos instrucionais requerem um trabalho mais pessoal com o aluno, como, por exemplo, a realização de exercícios ou tarefas em geral, tanto teóricas como práticas, a mediação torna-se individual, e é nela que o professor tem que considerar as limitações e potencialidades de cada aluno, em particular, para dosar o conteúdo em tempo e forma, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e principalmente no contato que durante o tempo de aula estabelece com o aprendiz oferecendo-lhes as orientações pertinentes [...] (DÍAZ-RODRÍGEZ; BEGROW, 2009, p. 337).

É importante considerar que essa perspectiva de mediação individualizada não contradiz a crítica feita anteriormente a ação do Professor (B) sobre o oferecimento do jogo de quebra-cabeça a Paulo, isso porque conforme observado, a ação não pareceu se constituir como uma intervenção mediada, mas como uma tentativa de manter o garoto próximo da turma e sob visão. Todavia, fazendo uma atividade que ele já dominava e sem uma intervenção e interação, visto que registramos no roteiro de observação da aula número 03 – Apêndice M, o contato do professor se resumiu algumas frases de incentivo ao garoto.

Em trecho de sua entrevista o professor comentou o seguinte sobre essa questão.

“Porque meu trabalho era sempre trazer algum objeto neh, um, uma bola, um algumas coisa que que o, ele se identificasse é é ihh como se fosse um intermediador, como se fosse um objeto de intermediação entre eu e aquele aluno para que ele se aproximasse mais neh, por exemplo, o grupo todo podia ta com uma bola, mas de repente, opa eu poderia, descobrindo que talvez não seria a bola o melhor objeto pra aquele aluno, eu poderia trazer um joguinho, ou trazer um lápis pra ele desenhar, ou quebra-cabeça como aconteceu algumas vezes e tava até funcionando de certa forma, ele não tava interagindo com o grupo mas ele tava

¹³ Segundo Díaz-Rodríguez e Begrow (2009) Vigotski caracteriza a mediação como momento especial formando parte essencial da Zona de Desenvolvimento Proximal, que é propiciado pela orientação certa e oportuna de outra pessoa, constituída numa ajuda eficiente e norteadora que não oferece a solução e sim o caminho solucionador que abrevia e estimula o processo de obtenção de aprendizados na criança.

interagindo mais comigo, pelo menos ele estava mais próximo ali da turma, dava pra eu ver melhor”.

(Professor B)

Contudo, também identificamos nas ações e no discurso dos professores alguns momentos onde demonstram preocupação em individualizar as intervenções com as crianças com deficiência, expressando uma tentativa de aproximação e atendimento das necessidades geradas pela deficiência das crianças.

“Nos outros casos das crianças que tem a deficiência cognitiva, déficit de atenção e tal, a gente procura fazer jogos mais direcionados que eles sentem com os colegas, que eles façam um trabalho mais individual ou um trabalho em dupla, que não envolva muitas crianças, que não envolva muito movimento, pra ficar mais fácil o entendimento pra eles também. E muitas vezes quando ele não consegue se relacionar com o colega, eu ou a monitora realiza atividade com a criança porque a gente consegue mediar melhor essa relação aí.”

(Professor A)

“E até fazendo assim, tentando fazer uma dupla com ele, neh, por exemplo, uma atividade que você divide em duplas neh, dentro duma, duma turma até fazer dupla, você fazer uma variação neh, trocando neh, um pouquinho comigo, um pouquinho com outro aluno, um pouquinho com outro, seria uma forma também de todos é conhecerem a si e principalmente a necessidade especial que esse aluno tem, no caso”.

(Professor B)

Quanto à segunda dificuldade relacionada com as adaptações e modificações dos jogos e brincadeiras, que foi mais enfática na fala do Professor (A), refletimos anteriormente sobre a questão das adaptações, e também reconhecemos a necessidade e a importância da diversificação das atividades como recurso para facilitar a participação do conjunto de alunos, no maior grau possível. Ainda temos a possibilidade de recorrer a materiais e espaços pedagógicos diversos, com diferentes formatos, tamanhos, cores, texturas, níveis de dificuldades. Como tentativa de fazer com que os alunos disponham de mais instrumentos para participar efetivamente das atividades durante as aulas, e com isso possam explorar os recursos de acordo com as diferentes habilidades. (ONRUBIA, 2003).

“Eu já trabalhei com muito material que... até com sucata, já usei sucata, já, já usei material que eles pudessem manusear mesmo neh, como eu te falei assim, usando sempre um, alguma coisa que pudesse me ajudar e se relacionar com aquele aluno neh, se aproximar dele de alguma forma...”

(Professor B)

*“(...) realizando atividades como jogo de bolinha de gude, que os meninos sentam de forma mais tranqüila, fazem o desenho do triangulo, jogam a bolinha de gude, produzindo brinquedos como avião de papel, os meninos também se concentram um pouco mais naquela atividade, ficam ali de maneira individual, mesmo que ta todo mundo fazendo o mesmo desenho, todo mundo observando o modelo que o professor ta mostrando, mas ele faz o dele
...”*

(Professor A)

Quanto à questão do preconceito e da falta de respeito das crianças, retomamos a discussão sobre as funções sociais da escola. No terceiro capítulo desse trabalho havíamos indicado *que a Educação ao longo da vida deve ser holística e fundamentada em quatro pilares fundamentais, sendo eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser; Aprender a viver junto (UNESCO, 1999). Isso trás para escola perspectivas de atuação em diferentes campos da formação humana, dentre elas a formação ética e cidadã.*

Além disso, os conteúdos escolares são de três dimensões, são eles: os conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais. Esses últimos mais diretamente relacionados com a formação de juízos de valor, ou seja, com a construção e organização de princípios morais e éticos.

Portanto essa dificuldade apontada pelos professores é apenas um dos desafios com os quais a escola precisa se comprometer, especialmente as escolas de educação infantil e ensino fundamental que participam da vida das crianças no momento mais significativo da formação da sua personalidade. O preconceito, a intolerância, a falta de respeito são objetos de estudo das ações pedagógicas e educativas dos professores.

A quarta indicação de dificuldade está registrada, especificamente na fala do Professor (B), que reconhece na sua história de vida e nas atuações profissionais anteriores um percurso diferente, marcado pela seleção e pela competição. Além disso, a novidade na experiência de trabalhar pela primeira vez com crianças com deficiência em turmas regulares, já que as experiências anteriores foram com intervenções individuais.

Ainda com as entrevistas identificamos que as atividades das aulas são reconhecidas pelos professores como propositivas para a interação entre as crianças com deficiência e as crianças sem deficiência. E também que os professores tem poucas referências e indicações de leituras e conhecimentos sobre a questão das deficiências. Os dois professores quando foram questionados sobre sugestões de leituras e/ou tipo de conhecimentos para professores que

trabalham com pessoas com deficiência, apresentaram respostas confusas e pouco conclusivas.

A resposta do professor (A) infelizmente demonstra uma falta de estudo e investimento na própria formação e na busca pelo conhecimento sobre as deficiências, ainda que tenha sua prática atrelada ao trabalho com pessoas com deficiência, na escola pesquisada e também em outro espaço de atuação.

“Os PCNs, eu já li e encontrei coisas bacanas ali sobre a inclusão, eu pesquiso muita coisa na internet, porque sinceramente até agora não encontrei um livro, não tive a curiosidade também de procurar um, mas acho bastante coisa na internet, trabalhos com vê uma essa questão de inclusão (...).”

(Professor A)

OS DOCUMENTOS

Conforme consideramos anteriormente, a técnica do estudo de caso exige várias fontes de evidências (YIN, 2005), por isso buscamos analisar documentos que são identificados como componentes do trabalho pedagógico. Conseguimos ter acesso aos planejamentos de aulas dos dois professores e ao projeto pedagógico e curricular da escola. Vale ressaltar que os planejamentos aos quais nos referimos, são planos das mesmas aulas que observamos.

O PROJETO PEDAGÓGICO E CURRICULAR DA ESCOLA

Para iniciar as considerações sobre o Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular da escola é preciso registrar que esse documento nos foi fornecido pela secretaria da instituição. Para continuar preservando a identidade da mesma substituímos no projeto, onde aparecem nomes de instituições e pessoas, por uma sequência de X. Dessa forma anexamos partes do documento, que foram mais utilizadas em nossas análises, ao final do trabalho.

O material fornecido pela escola constitui-se de cerca de 160 páginas. Organizado de acordo com o sumário em quatro momentos, o primeiro consiste de uma apresentação institucional onde se registra a história da escola, a organização funcional e a equipe pedagógica da instituição. O segundo momento apresenta-se as concepções e fundamentos da proposta pedagógica. O terceiro bloco é dirigido ao registro das metas institucionais e no quarto momento apresentam-se aspectos didáticos e metodológicos e os conteúdos curriculares por área de conhecimento.

Considerando a dimensão do documento, vamos focar o nosso olhar especificamente nos elementos gerais da proposta pedagógica e na parte curricular onde aparecem concepções de corpo e movimento, reconhecendo que esses elementos compõem a área de conhecimento da Educação Física, além dos conteúdos curriculares que aparecem como específicos dessa área, no corpo do projeto.

No início de nossa análise é possível identificar que o Projeto da instituição está em um tempo cronológico diferente do atual, ou seja, em parte, o projeto não corresponde à realidade atual da escola, tendo em vista que hoje ela já tem vinte e cinco anos de existência e o texto registra na página três:

Nos quinze anos de funcionamento desta instituição, suas ações educativas incluem a formação intra e interpessoal [...] (p.3).

Outras evidências também denunciam essa questão, por exemplo: a composição da equipe pedagógica onde estão registrados nomes de pessoas que não fazem mais parte da instituição, e não registra nomes de outras pessoas que atualmente trabalham na escola. Os nomes dos professores de Educação Física ainda não integram a equipe segundo o documento. Além disso, na organização curricular, projetos e conteúdos diferem do cotidiano atual da escola. Os conteúdos da área de conhecimento da Educação Física não correspondem aos planos e projetos de trabalhos dos professores atuais.

Esses fatos contradizem o texto do documento quando registra na sua página oito que:

“Diante destes tempos de mudanças, o Centro de Estudos e toda a equipe técnico-pedagógica da escola têm se mantido atualizados, socializando e discutindo, de forma crítica e reflexiva, as novas idéias, promovendo trocas significativas com outras Instituições cujas experiências inovadoras se configuram como referências e modelos a serem adaptados à nossa realidade procurando implementar, efetivamente, novas ações no âmbito da Educação” (p.08).

Considerando que o Projeto Político Pedagógico da Escola é o ordenador, norteador da vida escolar (LIBÂNEO, 2003) não podemos considerar atual e coerente uma proposta que se apresenta com um distanciamento de dez anos do tempo presente, especialmente, porque segundo Gadotti (apud VEIGA, 2001, p. 18)

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Dessa forma podemos considerar que o projeto pedagógico e o currículo escolar se constituem no cotidiano educativo, no dia-a-dia da escola e com todos os seus “atores e autores”. Não pode assumir o status de documento legal e tornar-se apenas um amontoado de papéis arquivados que se destina cumprir determinações burocráticas. O projeto pedagógico da escola é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1994).

Apesar da crítica, nosso foco principal na análise do documento foi reconhecer no projeto curricular subsídios para a ação pedagógica dos professores de Educação Física nas turmas inclusivas. Sobre isso, consideramos que o projeto da instituição descreve elementos significativos para consolidação de uma prática pedagógica orientada pela concepção construtivista-interacionista do ensino e da aprendizagem como se propõe.

No entanto, não aparecem explicitamente questões que se ocupem da ação pedagógica, do ensino e da aprendizagem das pessoas com deficiência. O projeto faz menção à inclusão dessas pessoas em um único momento do texto, tópico número 4 das “Metas Institucionais no Âmbito da Comunidade dos Alunos” onde se registra:

4 - Promover convívio de nossos alunos no contexto das diversidades culturais, étnicas de gênero, de condição social, de diferenças cognitivas, emocionais, incluindo as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (p.20).

Apesar da meta, nenhuma pista aponta para as demandas da inclusão de pessoas com deficiência na turma regular, o que acontece no cotidiano da escola. Talvez essa seja mais

uma das conseqüências de um documento que parece “parado no tempo”, e ainda não incorporou estes elementos à identidade da escola.

No espaço específico destinado à área de conhecimento da Educação Física também não aparece nenhum elemento que aponte estratégias e preocupações com a discussão da inclusão e das diferenças. A única referência que pode ter alguma relação é um dos tópicos de conteúdos das aulas para as turmas de 1ª e 2ª série nas páginas 46 e 47 onde tem “*Inclusão e divisão de oportunidades de jogar*” e entre os conteúdos para as turmas de 3ª série na página 48, onde se registra “*Respeito às diferenças de capacidades e níveis de habilidades*”.

Timidamente o projeto indica no eixo temático da “Identidade e Autonomia” no tópico “O indivíduo na sociedade”, a orientação abaixo para as turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental:

“Aceitação das diferenças individuais em relação às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc., assim como respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos” (p. 39, 41, 43,45).

Uma escola que assume verdadeiramente o paradigma da inclusão não pode deixar de evidenciar que as diferenças individuais em relação às características pessoais também se relacionam com a deficiência. Dessa forma não identificamos nesse documento elementos que pudessem atender as demandas dos professores para tratar as diferenças, especificamente àquelas geradas pela presença de pessoas com deficiência, nas turmas regulares.

OS PLANOS DE AULAS

Outro documento que elencamos como fonte de evidência para nossa investigação foram os planos das aulas. Os professores disponibilizaram por email os planejamentos correspondentes às aulas que observamos para que fossem feitas as análises e eles se encontram anexos ao trabalho.

Onrubia (2003) alerta para a necessidade de um planejamento muito cuidado e preciso das situações de interação entre alunos como condição necessária para aproveitar realmente a potencialidade da interação entre alunos para criar e avançar ao longo da ZDP. Díaz-Rodríguez e Begrow (2009, p.340-341) destacam:

“[...] a necessidade que o professor organize previamente a sua aula, quais meios vai utilizar respondendo a priori as famosas perguntas de “para que, quando e como”; Só assim o professor poderá exprimir o máximo de proveito a essa forma mediativa tão auxiliar de mediação principal contida na função de ensino”.

Diante disso, reconhecemos no plano de aula uma unidade importante de reconhecimento da preparação do professor para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica. Nestes documentos esperamos encontrar as opções feitas pelos professores para trabalhar com as diferenças, os cuidados e estratégias para lidar com as deficiências dos alunos. Entretanto, os documentos não revelaram cuidados e preparação para tratar as diferenças, pelo contrário, se caracterizaram como instrumento de homogeneização das práticas da Educação Física.

Os planos de aula do Professor (A) são apenas informativos, trazem uma identificação através de cabeçalho, um objetivo para a aula e as informações sobre as atividades que serão desenvolvidas em cada momento da aula. Os planos registram no cabeçalho que são dirigidos pelo menos para quatro turmas (1º e 2º ano dos turnos matutino e vespertino). Nenhuma diferenciação é feita por turma, nem mesmo para as turmas que tem alunos com deficiência.

Os planos de aula do Professor (B) têm caráter mais descritivo e apresenta um objetivo geral da aula, seguido pela descrição das atividades. Eles também são planos genéricos que se dirigem a pelo menos seis turmas diferentes (3º, 4º e 5º anos matutino e vespertino). Algumas diferenciações aparecem indicando uma brincadeira ou jogo que vai acontecer em alguma turma e não nas outras. Nenhuma informação sobre as diferenças e os alunos com deficiência são registradas.

Os dois professores não fizeram nenhum registro no plano sobre adaptações ou cuidados, ou estratégias para trabalhar com as diferenças. Nos planos do Professor (B) aparecem, algumas vezes, atividades nomeadas com a palavra adaptado, por exemplo, “atletismo adaptado” e “frescobol adaptado”, entretanto, não estão relacionados com algum tipo de adequação do jogo para acolher as crianças com deficiências e sim com uma modificação qualquer do jogo original.

Tendo em vista que são eixos do trabalho do professor “o planejamento detalhado e rigoroso do ensino, a observação e reflexão constante de e sobre o que acontece na aula, e a atuação diversificada e elástica em função tanto dos objetivos e do planejamento desenhado, como da observação e da análise que vão sendo realizadas” (COLL e SOLÉ, 1989), consideramos acerca desse

aspecto que, os professores (A) e (B) não demonstraram atitudes de profissionais reflexivos e cuidadosos com a preparação pedagógica adequada.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

(Paulo Freire)

Objetivamos com este trabalho analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas inclusivas do ensino fundamental I de uma escola da rede privada de ensino na cidade de Salvador – Bahia. E identificar o tratamento dado por esses professores às questões das diferenças, especificamente, aquelas geradas pela presença de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física na escola.

As nossas análises se constituíram a partir de dezesseis horas de observação das aulas dos professores em turmas inclusivas, que são aquelas turmas regulares da escola comum que tem entre os discentes matriculados alunos com algum tipo de deficiência. Nesta pesquisa foram analisadas quatro turmas, cada uma delas com uma criança com deficiência. Destacamos que o nosso interesse esteve voltado para as ações dos professores diante das diferenças geradas pela deficiência, independente qual fosse ela. Além das observações, realizamos entrevistas com os professores e análise de documentos (projeto pedagógico e curricular da escola e planos de aula) que constituem o trabalho pedagógico do professor.

Os resultados desta investigação sugerem que os professores desenvolvem ações pedagógicas que favorecem a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, na medida em que a maioria das ações e intervenções dos professores possibilitou as interações entre as crianças com deficiência e outros sujeitos sociais (professores, crianças sem deficiência e monitora), o que pressupõe a possibilidade de criação e avanços nas zonas de desenvolvimento proximal.

Dessa forma as ações pedagógicas dos professores de Educação Física da Escola Pesquisada parecem ter superado as perspectivas históricas que acompanharam essa prática pedagógica/disciplina escolar que historicamente negligenciou as diferenças, supervalorizando os padrões e desenvolvendo práticas seletivas e excludentes impossibilitando a participação ampla de todas as pessoas independente das suas capacidades físicas e habilidades corporais.

Apesar do histórico de seleção, performance e técnica exacerbada que existe na Educação Física e da falta de subsídios teóricos e práticos da área, visto que as proposições teórico-metodológicas da área não incorporaram as perspectivas da inclusão e não se preocuparam com alunos com deficiência (GONÇALVES, 2009) e não há publicações de propostas de inclusão para esta área do conhecimento (FALKENBACH ET AL. 2008). As crianças com deficiência foram acolhidas, incentivadas e cuidadas durante as aulas dos dois professores que também demonstraram sensibilidades e estratégias para tratar as diferenças durante as suas aulas.

Entre as principais estratégias e ações dos professores com as crianças com deficiência estiveram as “ajudas” oferecidas em diversos momentos das aulas. Quando ofereceram esse tipo de ajuda à aprendizagem identificamos a criação de ZDP onde foi possível que as crianças com deficiência fossem modificando nas atividades coletivas seus conhecimentos e os sentidos e significados do aprendizado, adquirindo possibilidades de atuação autônoma perante as tarefas. (ONRUBIA, 2003)

Os dois professores demonstraram segurança na recepção e acolhimento inicial dos alunos com deficiência. Estiveram na maior parte do tempo pedagógico atentos as necessidades dessas crianças. Principalmente estabeleceram contatos afetivos através de gestos corporais que expressaram sentimentos e emoções dos professores e alunos e foram cuidadosos na utilização das linguagens, favorecendo as interações e a participação das crianças nas aulas, já que o relacionamento afetivo e a utilização de linguagem clara, evitando mal-entendidos na comunicação são características importantes na interação professor/alunos e também estão implicadas nos processos de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

A estrutura das aulas apesar de não ser reconhecidas pelos professores no rol de estratégias propõe uma estrutura favorável ao acolhimento e ao trato com as diferenças, na medida em que: 1) Ao início estabelece uma comunicação com o grupo, tornando as opções e escolhas mais democráticas nas aulas e conseqüentemente, o ambiente mais propício a participação, garantindo o direito de expressão de todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência; 2) No desenvolvimento das atividades possibilita vivências, modificações, construção de regras, e diferentes níveis de dificuldades a partir da constatação de limites, problemas, do estabelecimento de acordo ou surgimento de conflitos; 3) A finalização permite uma reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e tudo que aconteceu no tempo pedagógico da aula.

Também entre as estratégias utilizadas pelos professores foi possível identificar a diversificação das aulas, em diferentes âmbitos: das atividades, dos espaços e dos recursos e

materiais didático-pedagógicos. Tanto nas observações quanto em parte dos planos de aulas analisados notamos a atenção dos professores no sentido de oportunizar diversas atividades com graus de dificuldades variáveis, utilizando-se de diferentes objetos, materiais e brinquedos. Essa diversificação também favoreceu a participação das crianças com deficiência nas aulas, tornando as atividades mais atrativas.

Um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança e da aprendizagem são as interações com outras pessoas. As ações pedagógicas e as propostas de atividades dos professores possibilitaram e favoreceram as interações entre professor/criança com deficiência e crianças com deficiência/ crianças sem deficiência. O espaço das aulas de Educação Física na escola pesquisada prioriza os jogos e brincadeiras entre os seus conteúdos e dessa forma as crianças têm um espaço privilegiado de interação nessas aulas.

Sabemos que através dessas interações podem se constituir as Zonas de Desenvolvimento Proximal onde as crianças com deficiência podem aprender com o auxílio de outras crianças e dos professores. Entretanto também destacamos que não basta possibilitar uma intensa relação interpessoal, seja entre os próprios alunos, seja entre alunos e professores é preciso que existam atuações concretas do professor na mediação das aprendizagens.

Os espaços de interação das crianças com deficiência com as crianças sem deficiência no contexto da escola pesquisada foi identificado com um espaço de tensão permanente entre a inclusão e a exclusão, entre as atitudes acolhedoras, compreensivas e interativas e outras de rejeição, preconceito e discriminação. Esse cenário compôs as intervenções dos dois professores de Educação Física que durante as aulas trataram dessas questões.

Apesar de reconhecer que na maioria das ações pedagógicas possibilitaram a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física as entrevistas realizadas também sugerem que os professores tem uma fragilidade teórica na fundamentação das suas ações e intervenções. A prática pedagógica desses dois profissionais parece se desenvolver sem auxílio efetivo de uma produção teórica consistente que dê subsídios as propostas e ações desenvolvidas.

Os documentos que analisamos (projeto pedagógico e curricular da escola e planos das aulas) não disponibilizaram informações que justificassem as ações dos professores. Não identificamos nesses documentos elementos que pudessem justificar e/ou subsidiar as ações dos professores para tratar as diferenças, especificamente àquelas geradas pela presença de pessoas com deficiência, nas turmas regulares.

O projeto pedagógico e curricular da instituição apresenta elementos significativos para consolidação de uma prática pedagógica orientada pela concepção construtivista-

interacionista do ensino e da aprendizagem como se propõe a instituição. Entretanto pela falta de atualização do documento e pelo fato de que ambos professores ingressaram na instituição no ano de 2010, inferimos que as ações dos professores não recorrem às diretrizes adotadas nesse documento.

As características e comentários que já desenvolvemos anteriormente sobre os planos das aulas nos indicaram uma falta de cuidado e de preparação dos professores para trabalhar com as diferenças, tendo em vista que esses documentos não reconhecem as diferenças e homogeneizam as turmas de trabalho propondo os mesmos objetivos, atividades e procedimentos metodológicos.

Dessa forma também fazemos críticas aos professores e as suas ações pedagógicas na medida em que se revelam contradições no trabalho de ambos. Ficamos especialmente preocupados com as indicações das dificuldades para trabalhar com as diferenças, especificamente, com aquelas geradas pelas deficiências de João, Pedro, Joana e Paulo. Isso porque consideramos que, o que se aponta como dificuldades são elementos presentes no cotidiano da escola como desafios e conteúdos de trabalho.

No entanto reconhecemos que participar de um projeto como o da Educação Inclusiva que pretende rupturas e transformações é sempre um grande desafio para nós, que nos dedicamos à tarefa docente. Também reconhecemos que essa tarefa não está isenta de problemas, dificuldades, limitações e fracassos muitas vezes impostos pelas próprias condições de realização da própria tarefa. Assim concordamos que:

O trabalho do professor é particularmente complexo porque [...] deve estar bem orientado para as regularidades da atividade pessoal da criança, ou seja, conhecer a psicologia da criança [...] deve conhecer as dinâmicas sociais particulares do cenário social da criança [...] deve saber sobre as possibilidades de sua própria atividade pedagógica para usá-las com sensibilidade e assim, elevar a um novo nível a atividade, a consciência e a personalidade de seus pupilos [...] o trabalho do professor sempre contém um caráter profundamente criativo. (DAVYDOV apud DANIELS, 2003, p.43)

Quando iniciamos as reflexões conclusivas do nosso trabalho com a observação do professor Paulo Freire indicamos o reconhecimento de que a tarefa docente é exigente de reflexão, observação e leitura crítica, se constitui como um processo cotidiano que é enriquecido pelas experiências, “tramas”, vivências, atuações e intervenções na realidade com a qual nos implicamos e onde nos tornamos professores e professoras.

Nossas análises sugerem que as ações pedagógicas dos professores de Educação Física da escola pesquisada ainda estão carentes de reflexões, observações e leituras críticas, mas, também estão permeadas de iniciativas inclusivas, especialmente quanto ao tratamento dispensado durante as aulas nas turmas regulares que tem a presença de crianças com deficiências.

Acreditamos que a perspectiva da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem pode dar respostas à diversidade e as diferenças no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, na medida em que defende a importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e as aulas de Educação Física podem se constituir como espaço privilegiado de relações e interações.

Entretanto, consideramos que serão necessários novos estudos e pesquisas que tenham como foco intervenções e experimentos de inclusão nas aulas de educação física dentro da escola regular. Desta forma será possível desenvolver mais subsídios para o desenvolvimento de propostas de inclusão para essa área de conhecimento.

Chegamos à conclusão deste estudo conscientes das suas limitações e incompletudes, acreditando que não seria possível acontecer de outra forma tendo em vista a natureza do trabalho, a complexidade das questões abordadas e as inquietações que o conhecimento produz a cada novo dia. A concretização deste texto foi um grande desafio. Esperamos que possa trazer contribuições para a escola, professores e especialmente para os alunos com deficiência e que de alguma forma seja alguns passos no caminho que ainda necessitamos percorrer para que a sociedade seja de fato Inclusiva.

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
a mágica presença das estrelas”.*

Mário Quintana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir, 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na Sala de aula / Marli André (Org) – Campinas – SP: Papirus, 1999. – (Série Prática Pedagógica)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação: Citações em documentos. Apresentação, Rio de Janeiro, 2002.

BAHIA, Antonio Luiz F. Aprendizagem da natação por pessoas cegas, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade federal da Bahia, Salvador 2007.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BORDAS, Miguel. Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas / Feliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, Organizadores; Autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRACHT. V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. 3 ed. Brasília : SEF – Secretaria de Educação fundamental, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. Revista Temas sobre Desenvolvimento - Vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2001.

CAPARROZ, Francisco E. Entre a Educação Física na escola e da escola. Vitória,ES: UFES, CEFD, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Mediação, 2008.

CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência Física: a sociedade cria, "recupera" e discrimina. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/ PR, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio Educação Física e Inclusão Escolar: Em busca da superação dos limites da adaptação. revista Conexões, v. 6, 2001

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão e Educação Física. In. Revista Integração: Educação Física Adaptada. Brasília, DF, ano 14, Edição Especial, p. 6-14, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3. ed., Campinas-SP, Papyrus, 1991.

_____. A Educação Física no sistema educacional brasileiro: Percurso, panorama e perspectivas. 1999. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Política educacional e Educação Física. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. Brasília: *Revista integração*. Edição especial, p: 26-30, 2002

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLETIVO DE AUTORES; Metodologia do ensino da Educação Física; São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção magistério 2º grau, Série formação de professores).

COLL, César; SOLÉ, Isabel; Os professores e a concepção construtivista. In COLL ET AL. O Construtivismo na Sala de Aula. 6ª Edição. Tradução Claudia Schilling. Editora Ática, São Paulo, 2003

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL –
http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_20.09.2007/index.htm, acesso em 13 de setembro de 2007, às 23h34min.

CONSIDERAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. São Paulo, Dezembro - 2002. 2ª edição. In <http://www.prsp.mpf.gov.br/notconsi.pdf> , acesso em 01 de outubro de 2007, às 07h25min.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência – 1999 (Declaração da Guatemala)

DANIELS, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais, 2. ed., São Paulo, Atlas, 1989.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, Felix; BEGROW, Desirée; A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigotskiana. In: Educação básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa / Robinson Tenório e José Albertino C. Lordêlo (Org.). Salvador: EDUFBA, 2009.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999

DUARTE. L. C.; ESPIRITO SANTO, F.R.: Identidade & Diferença: reflexões a partir do cotidiano nas aulas de educação física escolar. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia – Brasil, 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos> acesso em 18 de março de 2010, às 19:00.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.) Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença. Belo Horizonte; Autentica, 2001.

ESPIRITO SANTO, Fernando Reis. Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil: uma arena de conflitos. 2003, Tese (doutorado em Educação). PUC-SP, 2003.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; LAUXEN, Patrícia. Experimentos práticos de inclusão em Educação Física escolar: um estudo a partir das publicações da área. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> acesso em: 11 de novembro de 2010 as 12:09.

FERREIRA, Maria Elisa, CAPUTO, GUIMARÃES Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANÇA, Marcos Antonio Moreira de. Perfil do usuário da rede de reabilitação física ligada ao SUS, período 2003 a 2007, no Estado de Mato Grosso. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Área de Concentração: Saúde Coletiva. Orientador: Nivaldo Carneiro Junior

FRANCO, Reinaldo, Pesquisa em Educação, Petrópolis: Vozes, 1977

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 13 ed. São Paulo, ed. Paz e Terra. 1996

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4ª ed, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

_____. _____. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GIL, MARTA. Educação Inclusiva: O que o professor tem haver com isso? Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista: Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo-SP, Loyola, 1998.

GOMES, Alberto Albuquerque. *Considerações sobre a pesquisa científica: Em busca de caminhos para a pesquisa científica*. INTERTEMAS: Revista da Toledo. Presidente Prudente: Associação Educacional Toledo, V.5, 11/2001 (p.61 – 81).

GONÇALVES, Gisele Carreirão. A Educação Física no projeto da Educação Inclusiva. Caderno de Formação RBCE – v.1, n.2 (2009) – Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010.

_____. Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidade de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência. 100f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GORGATTI, Márcia Greguol. Educação Física Escolar e Inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. São Paulo, 200. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2005.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura popular e Multiculturalismo popular. In SILVA, T. T. da (org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – (coleção estudos culturais em educação).

LANNA JUNIOR, M. C. M. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil / compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses. Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira, Isnaia Veiga Santana. 4.ed. ver. e ampl. – Salvador: EDUFBA, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNNA, Cristiane Freitas. Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2005

MACEDO, Roberto Sidnei. A etino pesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação. 2ª Ed. – Salvador – BA; EDUFBA, 2004.

_____. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências humanas. Salvador, EDUFBA, 2009.

MANSUR Henrique N.; ROCHA, Josimar Siqueira; SANTOS, Glayson M.; SOUZA, Leandro S.; GOMES, Diessye Regazi. Educação Física e Inclusão Escolar: Uma visão do Professor. Revista Científica da FAMINAS - Muriaé - v. 3, n. 1, sup. 1, p. 498, jan.-abr. 2007.

MANTOAN, M. T. E. . Escola inclusiva e educação de qualidade. Educação Especial Abordagem da Práxis Pedagógica, Belo Horizonte, n. 3, p. 42-44, 1997

_____. Ensino inclusivo/educação (qualidade) para todos. Revista Integração, n. 20, p. 30-32, 1998.

_____. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. Revista Educação Em Foco, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, 1999

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Publicado na Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII/Setembro de 2004 Brasília/DF - ISSN 1414-008X -

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MARQUES, Luciana Pacheco. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Tese em Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001.

MARINHO, I. P. História da Educação Física no Brasil, São Paulo-SP, Brasil Editora, 1998.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida e do corpo e... “mente”. 9. ed., Campinas-SP, Papyrus, 1990.

MELO, V. A. de. História da Educação Física e do esporte no Brasil: Panorama e perspectivas, São Paulo-SP, IBRASA, 1999.

MEDERIOS, Marcelo; DINIZ, Débora. A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2004. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1040.pdf. Acesso em: 10/10/2009 às 19h34min.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994

_____. (Org.). Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António (org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, João Danilo B. Um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade federal da Bahia, Salvador 2007.

OLIVEIRA, João Danilo B., SANTOS, Admilson. As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência: mapeando o núcleo central da representação social. Revista Diálogos Possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, ano 4, n.2, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-histórico / Martha Kohl de Oliveira. São Paulo, Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério)

OLIVEIRA, V. M. de. Consenso e Conflito da Educação Física brasileira, Campinas-SP, Papyrus, 1994.

_____. de. O que é Educação Física. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

ONRUBIA, Javier. Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In COLL ET AL. O Construtivismo na Sala de Aula. 6ª Edição. Tradução Claudia Schilling. Editora Ática, São Paulo, 2003

SANTOS, ADMILSON. Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas, 2004. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas “sustentáveis”: o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, Enicéia, ALMEIDA, Maria Amélia, WILLAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (orgs). Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos, SP: EdUFScar, 2004.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Inclusão: paradigma do século 21. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SEABRA JÚNIOR, Luiz. Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar / Luiz Seabra Júnior. - Campinas, SP: [s.n], 2006. Orientador: Paulo Ferreira de Araújo. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

SEABRA JÚNIOR, Luiz; SILVA, Rita de Fátima da; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - Nº 73 - Junho de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> acesso em 12 de dezembro de 2010 as 15:05.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ, Vozes 2000.

_____. O adeus as metanarrativas educacionais. In SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. p. 247-258. Petrópolis: Vozes (coleção: ciências sociais da educação). 2002.

SOARES, Carmem Lucia. Educação Física: raízes européia e Brasil. 3ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - n.2 - 1996

SOLER, Reinaldo. Educação Física Inclusiva: Em busca de uma Educação Física Plural. Rio de Janeiro, SPRINT, 2005.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In.: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 240-251

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. Cadernos de Pesquisa; n.117 São Paulo nov. 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir, In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte; Autentica, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, v.21, n.71, p.21-44, jul. 2000.

_____. A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

XAVIER NETO, Lauro Pires. Educação Física (saiba mais), Rio de janeiro, 2005. coleção saiba mais sobre, volume 2.

YIN, Robert K. – Estudo de caso: planejamento e métodos – trad. Daniel Grassi – 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação de aulas

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os professores

1. Como você identifica as diferenças durante as aulas?
2. A presença de crianças com deficiência implica em que nas suas aulas de educação física?
3. Você acredita que os alunos com deficiência estão plenamente incluídos nas aulas? Por quê?
4. Que tipo de mudança ou adaptação você planeja..pensa? para as aulas das turmas que tem alunos com deficiência?
5. Que tipo de estratégia você utiliza ou já utilizou para trabalhar com crianças com deficiência na turma regular?
6. Você sente algum tipo de dificuldade para trabalhar com as diferenças?
7. As suas aulas de educação física propõem algo para incentivar as interações entre crianças com deficiência e as demais crianças? Como?
8. Existem diferenças na sua ação pedagógica na turma que tem e que não tem alunos com deficiência?

ANEXOS

ANEXO (A)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR (A)

1. COMO VOCÊ IDENTIFICA AS DIFERENÇAS NAS SUAS AULAS?

Professor (A) - As diferenças nas aulas elas variam de acordo com as turmas. A gente tem um projeto fixo que trabalha com os meninos, mas a depender da necessidade de cada turma, da vivência de cada aluno, cada aluno que eu vou tendo, com os meninos e tal, é nessa, nessa, nessa característica que as aulas vão se diferenciando neh, relação com os meninos e as necessidades que eles sigo expõem pra mim e as que eu consigo perceber também e a partir do que eles me mostram com as aulas, com o projeto que a gente vem trabalhando cada turma vai recebendo uma, uma aula específica, ou jogos específicos e tal, o que eles vão gostando, o que eles vão mais se adaptando e no que eu vou me sentindo mais a vontade também com eles.

2. A PRESENÇA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA IMPLICA EM QUE NAS SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

Professor (A) - Bom, essas crianças elas me obrigam a fazer alguns jogos adaptados, também faz com que eu trabalhe com os meninos o respeito as limitações das crianças especiais, o que fica bem bacana, porque as crianças, elas começam a ... a perceber que que existem pessoas com necessidades especiais na nossa sociedade e elas já começam a vivenciar essas essas relação com essas crianças desde cedo aqui na escola mesmo e aprendem mesmo a respeitar, tanto os limites como as capacidades desses meninos que tem as necessidades especiais, mas diretamente a mim o que implica mais é elaborar jogos que atendam também essas crianças que tem as necessidades especiais.

3. VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ESTÃO INCLUÍDOS NAS SUAS AULAS?

Professor (A) - Sim, completamente. Por quê? Professor 01 - Pela participação deles nas aulas, por mais que tenham alunos que uma ofereçam uma certa resistência e meninos que interagem facilmente sem uma intervenção minha, eles estão sempre envolvidos com os colegas em sala de aula, no momento da quadra, ou em sala, no pátio quando a gente tá brincando. É lógico que tem a dificuldade, os meninos as vezes eles preferem sair ou ficar fora de alguma atividade, devido as limitações que eles tem, mas as próprias crianças chamam eles para participar das brincadeiras, eu também como professor intervenho dessa forma, chamando eles, insistindo para que eles participem, a monitora que fica com eles ajuda também nessa, nessa insistência a realização das atividades, mas os meninos estão sempre participando, é lógico que tem momentos que eles não participam devido as necessidades deles mesmo, de não não querer e forçado pra eles também e pra não ficar forçando demais, mas na maioria das aulas os meninos estão interagindo com a gente, estão brincando, estão se divertindo, estão tendo experiências e é importante.

4. QUE TIPOS DE MUDANÇA OU ADAPTAÇÃO VOCÊ PENSA PARA AS AULAS DA TURMA QUE TEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (A) - Depende da deficiência. Existem crianças que tem deficiência cognitiva de interação social e existem crianças que tem deficiências físicas, motoras mesmo. Então a depender do que vá rolar na aula a gente vai adaptando, como por exemplo, um circuito, a gente adapta no circuito algumas coisas que tenham para essas crianças que tenham deficiência, ou na hora do circuito a gente auxilia ela um pouco mais. Por exemplo, a gente faz um circuito psicomotor e ai tem todas as estações, todos os meninos fazem, mas a criança que tem a necessidade ela recebe uma ajuda minha, a diferença que dá é essa ai. Nos outros casos das crianças que tem a deficiência cognitiva, déficit de atenção e tal, a gente procura fazer jogos mais direcionados que eles sentem com os colegas que eles façam um trabalho mais individual ou um trabalho em dupla, que não envolva muitas crianças, que não envolva muito movimento pra ficar mais fácil o entendimento pra eles também. E muitas vezes quando ele não consegue se relacionar com o colega, eu ou a monitora realiza atividade com a criança porque a gente consegue mediar melhor essa relação ai.

5. QUE TIPO DE ESTRATÉGIA VOCÊ UTILIZA OU JÁ UTILIZOU PARA TRABALHAR COM CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA TURMA REGULAR?

Professor (A) - Auxiliar os meninos mesmo, ajudando em caminhadas, ajudando a dar uma cambalhota, ajudando a se equilibrar num objeto, usando mesmo o meu corpo para ajudar eles. É realizando atividades como jogo de bolinha de gude, que os meninos sentam de forma mais tranqüila, fazem o desenho do triangulo, jogam a bolinha de gude, produzindo brinquedos como avião de papel, os meninos também se concentram um pouco mais naquela atividade, ficam ali de maneira individual, mesmo que ta todo mundo fazendo o mesmo desenho, todo mundo observando o modelo que o professor ta mostrando, mas ele faz o dele, é ... só essas daí.

6. QUE DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM ALUNOS QUE TEM DEFICIÊNCIA?

Professor (A) - É justamente a necessidade de adaptar as brincadeiras, apesar da gente fazer isso bastante pra mim essa ainda é a maior dificuldade, criar jogos, encontrar jogos, e criar com os meninos jogos e brincadeiras que sejam também adaptadas essas a essas crianças com deficiência. Outra dificuldade também que eu encontro é a relação com os meninos, apesar de perguntas anteriores eu responder que os meninos se adaptam bem a essa crianças existe na aula também, alguns momentos um certo preconceito mesmo de alguns alunos com relação as crianças com necessidades especiais e a gente tem que trabalhar isso, lógico, mas de uma certa forma é uma dificuldade que a gente encontra.

7. QUE DIFICULDADE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS?

Professor (A) - (...) com as diferenças (...) o respeito, falta um pouco, acho que por serem muito novos os meninos não tem muito, muitos não tem em sua consciência em seu eu mesmo a questão do respeito ao próximo, isso é uma coisa que também a gente trabalha bastante com os meninos, eles vivenciam isso nas brincadeiras e tal e a gente fala na hora da

roda quando senta. Então essa questão do respeito mesmo ao próximo, do respeito a criança que tem necessidade especial é uma coisa que falta, tem meninos que ao contrário auxiliam bastante até demais as crianças que tem necessidades especiais, tem meninos que discriminam, e tem meninos que ficam invisíveis aquele colega, ou seja, nas brincadeiras quando vai pegar na mão e tal ou finge que não viu, ou não quer participar porque sabe que tem a dificuldade de se movimentar, porque sabe que precisa dar um auxílio melhor. Em contrapartida tem crianças que preferem até participar com esse menino que tem a necessidade especial, por uma questão de gostar de ajudar e de ter essa relação um pouco mais íntima com ele.

8. AS SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROPÕEM OU PODERIAM PROPOR ALGO PARA INCENTIVAR AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E AS DEMAIS CRIANÇAS?

Professor (A) - Propõem! Se todos os jogos os meninos com deficiência estão nas brincadeiras, acho que isso já é uma proposta para que ele seja inserido (...) nessas, essas atividades que a gente faz aqui. Acho que toda aula, ela propõe, por mais que ela não sofra uma adaptação específica para aquela criança, só pelo fato dele estar implícito, dele estar incluído na brincadeira, no jogo na hora da aula, essa já é uma proposta de inclusão.

9. EXISTEM DIFERENÇAS NA SUA AÇÃO PEDAGÓGICA NA TURMA QUE TEM E NA TURMA QUE NÃO TEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (A) - Existe. Quais são? A adaptação, turmas, a gente tem turmas que a gente não tem alunos com deficiência a gente não precisa fazer adaptações para aquele aluno em específico. E em turmas que tem alunos com necessidades especiais aí a gente já tem que pensar em atividades que também atendam as necessidades específicas daquelas crianças.

10. QUE LEITURAS OU QUE TIPO DE CONHECIMENTOS VOCÊ SUGERE PARA PROFESSORES QUE TRABALHAM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (A) - Os PCNs, eu já li e encontrei coisas bacanas ali sobre a inclusão, eu pesquiso muita coisa na internet, porque sinceramente até agora não encontrei um livro, não tive a curiosidade também de procurar um, mas acho bastante coisa na internet, trabalhos com vê uma essa questão de inclusão (...) e estagiei bastante nessa área, então tive uma experiência pratica muito bacana (...) de experimentar mesmo com os meninos, de ver pessoas que já trabalhavam com a inclusão, atividades que elas faziam nessa proposta de incluir meninos com necessidades especiais e meninos regulares.

ANEXO (B)
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM O PROFESSOR (B)

1. COMO VOCÊ IDENTIFICA AS DIFERENÇAS NAS SUAS AULAS?

Professor (B) – (...) eh diferenças? Qualquer diferenças? Diferenças eh (...) mais relacionada aos comportamentos neh? Assim ao comportamento (...) ehh, bem (...) no meu entender temos diferenças relacionadas com as habilidades e também relacionadas com os comportamentos neh, principalmente as diferenças de comportamento é talvez que tem, eh mais interferido, tem mais aflorado nas aulas eh, pelo fato de eu talvez estar atuando com o segundo ciclo neh, terceiro, quarto e quinto ano, fundamental I, o o os alunos já tem muito essas essa questão com eles, eles tem suas preferências, ah eu quero ficar do lado do João, eu quero ficar do lado da Maria e (...) talvez por esses alunos ter mais habilidades eles também já terem também um certo grau de liderança dentro do grupo, neh (...) e por se identificarem eh, (.) se identificarem, com eles, como amigos neh, como companheiros, então é é (...) tem essa essa diferença que eu falei a do comportamento e tem a das habilidades neh, talvez os mais velozes neh, os mais habilidosos pra um determinado jogo ou não (...) Eh eu vejo assim quando quando aparece uma, um conflito entre eles é um momento que essa diferença talvez tenha, ta surgindo neh, ta vindo a tona neh, através de um conflito entre eles e é um momento que se observa uma diferença neh. (...) Na escola também tem as características de cada uma neh, as características individuais uns são mais tímidos neh, outros são mais éé dinâmico, outros são mais éé, gostam mais de desafios, outros já são mais observadores que querem ver primeiro o que que vai acontecer, pra depois (...) eh, eh acho que é por ai, acho que a gente sempre tenta éé fazer uma coletivo, mas sabendo que cada um tem sua diferença peculiar, neh, assim de uma forma, tentando ser conclusivo ai na pergunta, não sei.

2. A PRESENÇA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA IMPLICA EM QUE NAS SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

Professor (B) – (...) bem é eh são pergunta é bem... Talvez seja o que a gente tem sempre aqui é focado aqui na escola é (.) justamente são essas diferenças porque é (..) a gente tentar que

essas diferenças sejam respeitadas dentro do grupo né. E que que essas diferenças não se tornem é, é algo negativo, pra um ou pra outro, né. E sim uma coisa que, que que faz parte de cada um e e que essa diferença tem que ser respeitada né. Tanto uma diferença é é exagerada ou ohoh alguma diferença de menos né, que que faça falta, mas acho que nada nada pode fazer falta e sim acrescentar né. Eu posso até meio enrolando um pouco, deixa eu ver se consigo explicar melhor. É pegar essas diferenças e fazer com que elas elas possam eh mostrar um caminho, né, pra uma possível elaboração de um jogo, por exemplo né. Pegar essas diferenças e e e usar elas como forma de trazer um equilíbrio, uma harmonia entre eles, né, por aí.

3. VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ESTÃO INCLUÍDOS NAS SUAS AULAS?

Professor (B) – (...) bem, sinceramente não, né. Mas não eh, não é oo (.) não quer dizer que a gente não busque isso, talvez seja uma outra questão que a gente tá sempre tentando, eu não digo resolver, mas sim eh conviver com essa, com essa, essa (...) essa crianças que tem uma, uma, tem que ter uma atenção especial né, uma atenção mais focada, né. Mas eh, o mais difícil é a gente também é incluir esse aluno, sem perder o foco dos outros, e as vezes acaba que a nossa, a nossa atenção, talvez não seja suficientemente, eh (.) alguém do que eles precisam, não é que não seja adequada, adequada é mas talvez assim, eh, éee a adaptação desse aluno é ela caminha em passos mais largos, mais eh demora muito mais pra um aluno de repente se aproximar de você, pra sentar ali do seu lado, o que talvez seja o meu objetivo principal né, do que ele chegar e e já chegar participando, que ele ele vai participar mas da forma dele, acho que a gente tem que ter esse olhar né, qual a forma dele participar? Qual seria essa forma dele de interagir? Acho que a que a questão maior é essa, a pergunta que a gente deve se fazer. Descobrir essa forma dele de interação e a partir dessa forma né a gente ir galgando, passo a passo, uma melhor participação, cada vez mais trazendo uma novidade, um, um desafio maior, um que ele possa tá sempre mais é é exigindo, exigindo no bom sentido dele, exigindo né a participação corporal dele, a participação afetiva, a participação coletiva dentro do grupo.

4. QUE TIPOS DE MUDANÇA OU ADAPTAÇÃO VOCÊ PENSA PARA AS AULAS DA TURMA QUE TEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (B) – (...) pode fazer de novo a pergunta? Mudança e adaptação (...) bem...é, no início, no início do ano quando eu comecei aqui na escola, eu tive assim é um, um, eu tive, não vou dizer assim medo, mas eu tive assim um pouco de... também não sei se é angústia ou se é um pouquinho de cada, porque assim, eu via esses alunos , é é mais próximo de mim do que ta agora (...) porque meu trabalho era sempre trazer algum objeto neh, um, uma bola, um algumas coisa que que o, ele se identificasse é é ihh como se fosse um intermediador, como se fosse um objeto de intermediação entre eu e aquele aluno para que ele se aproximasse mais neh, por exemplo o grupo todo podia ta com uma bola, mas de repente, opa eu poderia descobrindo que talvez não seria a bola o melhor objeto pra aquele aluno, eu poderia trazer um joguinho, ou trazer um lápis pra ele desenhar, ou quebra-cabeça como aconteceu algumas vezes e tava até funcionando de carta forma, ele não tava interagindo com o grupo mas ele tava interagindo mais comigo, mas de certa forma foi assim até comentado, foi discutido e foi passado que não seria eh, por enquanto, eh como se diz, assim prioridade não seria essa, que se fosse de buscar que esse aluno se aproximasse das aulas, através do no caso do material que eu estava usando, no caso se eu tivesse usando bola ou, ou uma corda, ou bambolê, que eu oferecesse para esse aluno esse , mesmo material e não um material diferenciado. A partir daí eu já repensei neh comecei repensar numa adaptação, numa nova mudança de estratégia mas eh, confeso que ainda não eh, encontrei, eh um ponto crucial nessa situação, to na busca ainda.

5. QUE TIPO DE ESTRATÉGIA VOCÊ UTILIZA OU JÁ UTILIZOU PARA TRABALHAR COM CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA TURMA REGULAR?

Professor (B) – (...) Eu já trabalhei com muito material que... até com sucata, já usei sucata, já, já usei material que eles pudessem manusear mesmo neh, como eu te falei assim, usando sempre um, alguma coisa que pudesse me ajudar e se relacionar com aquele aluno neh, se aproximar dele de alguma forma e e até fazendo assim, tentando fazer uma dupla com ele, neh, por exemplo, uma atividade que você divide em duplas neh, dentro duma duma turma até fazer dupla, você fazer uma variação neh, trocando neh, um pouquinho comigo, um pouquinho com outro aluno, um pouquinho com outro, seria uma forma também de todos é é

conhecerem a si e principalmente a necessidade especial que esse aluno tem, no caso. Mas assim, é eu to tendo as maiores experiências agora com alunos especiais no ensino regular agora, eu sempre trabalhei, quando eu trabalhava com aluno especial, eu trabalhava mais individualmente, na piscina, e to assim, to assim, to to to tendo assim neh, as vezes eh, eu sempre peço apoio das professoras, peço apoio de quem ta mais tempo, quem ta mais integrado, mas eu vejo assim de uma forma geral, acho que assim a estratégia, talvez principal seja essa, seja você ta, ta perto dele neh, ter sua presença marcante pra ele, saber que pô você ta ali, que você é o professor de educação física, que você ta ali pra oferecer um jogo, uma brincadeira neh, oferecer pra ele uma coisa que ele goste neh, acho que é, que ele tem que entender isso, quando ele, por exemplo, quando ele te vê, poh agora é aula do FULANO, quem é o FULANA? o FULANO é aquele professor que faz aquelas brincadeiras, que eu jogo, que eu gosto, que eu me divirto. É estratégia assim teórica, teoria mesmo assim neh, tem tantas, tem um monte, mas assim, não tem assim nenhuma que eu, que eu tenha assim, neh. Eu acho que é no dia a dia mesmo, na rotina, no contato, eu acho que a minha estratégia é essa, é essa é o momento neh, é a sensibilidade neh, mas sendo, sempre sabendo que quando você vem planejado pra um grupo neh, de de de, que ele ta inserido, é você sempre tem que saber como ele pode reagir aquele tipo de atividade que você ta, neh, ai sempre sabendo que ele também não pode reagir aquilo, você tem que esperar uma reação da mais, sei lá, da mais impossível, que possa neh, tanto pode dar certo como também não pode. Mas sabendo também que você tem que ter uma outra opção neh, é bom você neh, agente ter uma segunda opção neh, poxa se não der certo eu posso tentar de outra forma com ele. Mas (...) eh difícil.

6. QUE DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM ALUNOS QUE TEM DEFICIÊNCIA?

Professor (B) – éh (...) acho que de certa forma já respondi essa pergunta antes neh. Acho que sim. Eh isso, eh difícil porque a gente não sabe bem como eles vão reagir neh.

7. QUE DIFICULDADE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS?

Professor (B) – (...) bem, eu sou muito justo neh, eu gosto, eu sou muito justo neh, assim eu sempre fui, eh, eu me lembro da minha adolescência, da minha infância neh, eh até por ser filho único assim neh, voltando um pouco ao meu passado, eu tinha muito que conquistar neh, conquistar o meu espaço, nas aulas de educação física as vezes tinha que bandear para aquela turma até que não era, aquele grupo que não era nem o, talvez o melhor grupo que tava ali na aula mas de uma forma que eu pudesse me inserir, eu sempre arrumava um jeito neh, de, talvez não fosse o melhor jeito mas, o jeito mais justo de se inserir, mas de certa forma eu me inseria, até porque a educação física da minha, talvez não seja da sua época, era uma educação física muito mais, eh eh aquela calistenica neh, aquela educação física mais, não se preocupava muito com o que você pensava, neh, se preocupava muito mais com o resultado neh, como você poderia fazer e não como você ta pensando, como você poderia reagir, e muito menos pedir pra você opinar ou não. E hoje, eh (..) eu descobrindo isso dessa forma hoje fica mais fácil pra mim ver o que talvez um aluno é é não, não por um caminho que ele não deva ir neh, por um caminho que ele não deva ir, e sim buscar um caminho que, que ele aprenda, que ele entenda, que o importante é jogar ou brincar com, e não jogar contra neh, e sim jogar com um companheiro e não contra, e e a gente foca muito isso dentro de uma aula neh, que eles possam opinar, que ele possa (..) eh modificar, que ele tenha voz neh, que ele possa ser ouvido, o que não acontecia comigo, neh. E que eu também tenho dificuldade de implantar neh isso, porque como eu te falei neh isso é uma coisa que ta modificando, eu to transformando dentro de mim isso. Eu to mudando essa forma de trabalho, entendeu, de chegar e de ouvir, e de planejar com eles, e na hora, e ter sempre um momento neh, aquele momento que a gente possa de certa forma falar, parar pra ouvir, e é legal que a gente modificando neh essa forma de pensar, essa forma de educar a gente também ta se transformando como pessoa, a gente ta se melhorando como ser, como e traz traz uma satisfação muito grande, pessoal neh entre a gente neh. Acho que eu não sei se de certa forma eu to conseguindo responder mas, metodicamente, mas to assim tentando ser mais original, talvez sincero possível neh.

8. AS SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROPÕEM OU PODERIAM PROPOR ALGO PARA INCENTIVAR AS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E AS DEMAIS CRIANÇAS?

Professor (B) – (...) bem, eu novamente vou citar o lado afetivo neh, o lado de você se aproximar do aluno, a coisa do aluno conhecer você, saber o porque você ta ali, quem é você, e quando ele quiser se aproximar de você ele vai ta ali te dando uma atenção, uma ajuda, mas assim, eu sou muito brincalhão neh, eles as vezes acabem até se confundindo um pouco, achando que eu to ali de uma forma até lúdica, mas um lúdico que não tem um um porque, não tem um objetivo não, entendeu, mas eh (...) eu tenho um aluno que ele ta sempre assim, na minha aula ele ta sempre circulando, mas eu observo ele que ele sempre da uma passadinha pra ver o que eu to fazendo, então sempre que ele passa eu chamo ele, chamo ele pelo nome, pô vem cá, tem um negocio pra te mostrar tal, ele sempre me ouve, neh, da uma paradinha nessa hora, mas acredito que vai chegar o momento que ele vai parar e vai chegar até mim, que vem até a mim neh, as vezes eu vou até ele neh, talvez, a proposta também, tem que ter essa doação da minha parte neh, então eu vou até ele, mas talvez não seja forma mais assim é adequada, deu chegar e pegar ele e trazer contra a vontade dele neh, mas inicialmente também isso acontece, talvez, ele venha, ele vem junto com o grupo, ai tem o tempo dele neh, ele vai reagir, ai dentro dessa reação eu tento interferir, tento não deixar que ele escape, que ele disperse neh, e (...) é normalmente a gente tem que ter muita sensibilidade, as vezes a gente sufoca neh, uma criança dessa, a gente não pode sufocar uma criança dessa, acho que a maior, a maior, conquista dela, a coisa que ela mais precisa é a liberdade, mas dentro dessa liberdade que ela tem que a gente precisa de certa forma entrar com um, talvez com uma autoridade neh, e tentar pegar ele e trazer ele pra gente neh, a motivação acho que basicamente é essa neh, é é você mostrar pra ele que você ta ali, que você quer ficar com ele, quer ficar junto dele, quer chamar ele, (...) neh, e como eu falei anteriormente, sempre trazer alguma novidade, algum talvez algum algum material, algum objeto, mostrar alguma, até algum livro, alguma coisa que faça ele ficar perto de você, acho que é isso.

9. EXISTEM DIFERENÇAS NA SUA AÇÃO PEDAGÓGICA NA TURMA QUE TEM E NA TURMA QUE NÃO TEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (B) – ah totalmente, totalmente, uma turma que não tem é você, você, (...) não eh que seja mais fácil ou mais difícil, mas é (...) é uma forma de , talvez foi até uma pergunta simples mas talvez não seja uma resposta, uma forma também fácil de responder. Existe uma diferença, mas é uma diferenças é, é (...) coletiva neh, eh uma diferença coletiva assim, o grupo você consegue eh (...) os planejamentos neh, eles são feitos de forma mais clara neh, de forma mais clara, de uma forma até mais eh (...) mais diferenciada, mais clara, mais diferenciada, neh de uma forma diferente que todos estejam incluídos. Com uma turma que já tenha um aluno com, com, com uma necessidade neh especial, você também, o planejamento é diferenciado, mas as vezes assim por causa de um toda essa diferença pode virar de cabeça pra baixo, pode virar de cabeça pra baixo, porque você planeja de uma forma, mas quando esse aluno é vem até você, ou age de uma forma diferenciada você tem que ter jogo de cintura na hora meu amigo, tem que aproveitar aquele momento, neh, que ele ta querendo alguma coisa de você, ta, ta, ta chamando você de alguma forma, ta abrindo um espaço pra você se aproximar dele, e nessa hora talvez você tenha que dar preferência ao individual mesmo, e deixar que o restante da turma, por eles consiga se organizar, e ali na hora você vai tentando atender neh, os dois lados, neh, parece que um lado se transforma em dois neh, e numa turma que não tenha um aluno com essa necessidade parece que é é muito mais fácil neh você atender os dois lados neh, parece, parece que uma turma se transforma em duas, parece que uma turma se transforma em três quando tem um aluno diferenciado, quando não tem neh essa diferenciação eh menor, sempre vai existir essa diferenciação neh, sempre não existe homogeneidade dentro de um grupo, por mais igual que seja neh, por mais, isso a gente tem que saber neh. Eu li outro dia até li, eu li uma coisa legal, essa semana que a gente fala oh, agente sempre pensa que a aula não deve ter conflito neh, ah pô, a gente tem que planejar uma aula evitando os conflitos daqui e ali, que a gente tem sempre que atender as meninas, atender os meninos, neh, atender as diferenças de todos, mas não é por ai, acho que os conflitos devem aproveitar os conflitos, aproveitar essas situações de dificuldades e de diferenças, que é ali que ta a verdadeira, a verdadeira educação, aprendizagem dentro da educação física neh.

10. QUE LEITURAS OU QUE TIPO DE CONHECIMENTOS VOCÊ SUGERE PARA PROFESSORES QUE TRABALHAM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Professor (B) – (...) leituras (...) é (...) como é que é, é Programa Especial, acho que é na TV educativa, que eles dão dicas assim como a gente pode, vários tipos de necessidades assim com os alunos tal, e porque é. Um material que eu tenho é com cunho especial, tem até um material que eu tenho que foi na época que eu fiz minha pós-graduação que tá relacionado com reeducação psicomotora, que tem o Lapierre, tem o Vitor da Fonseca neh, e tem um agora também que to tentando me lembrar que foi na época da minha faculdade que foi justamente a disciplina neh, mas que agora me fugiu rapaz.

ANEXO C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº1 - PA T01

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor se dirige até a sala para buscar a turma, entra e retorna para o pátio com alguns alunos ao seu redor, duas crianças de mãos dadas com ele e outras em volta. Chega ao pátio e senta-se solicitando a formação em roda. Aguarda a chegada dos outros alunos. João foi um dos últimos a chegar, andando no andador e acompanhado da monitora. Ao chegar na roda a monitora auxiliou João sentar-se. O professor só começou falar da atividade que seria desenvolvida quando todos já estavam sentados na roda.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✦ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Na formação da roda duas crianças abriram espaço e convidaram João a sentar-se ao lado, uma garota segurou a mão de João na roda. Essas mesmas crianças se disponibilizaram ajudar João levantar da roda para iniciar as atividades, mas ele dirigiu-se ao andador sozinho

A atividade inicial consistia em manusear bolas pequenas de borracha de forma livre, as crianças jogaram, chutaram e fizeram outros movimentos, João também fez a atividade e quando lançava a bola e dirigia-se para pegar algumas crianças se anteciparam e devolveram a bola pra ele. Em um momento João não aceitou a bola devolvida por um colega e afastou-se da brincadeira. Posteriormente retornou e participou, mas um pouco da atividade e voltou a afastar-se sentando no pátio e observando os colegas que agora estavam manuseando a bola de acordo com os desafios propostos.

✦ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

Na roda o professor dirigiu-se a João após ele ter se sentado perguntando “e ai João tudo bem?” fazendo sinal de positivo com as mãos e João respondeu com o mesmo gesto. Após a explicação da atividade o professor dirigiu-se a toda turma perguntando se todos haviam entendido, todos responderam sim e João fez sinal de positivo respondido pelo professor. Nesse momento as crianças já saíram correndo da roda para iniciar a brincadeira e o professor perguntou a João se ele precisava de ajuda, mas João dirigiu-se só para o andador e depois para atividade.

Durante a atividade o professor fez desafios a todas as crianças e dirigiu-se a João propondo formas de manusear a bola e incentivando a chutar. No primeiro momento que João saiu da atividade o professor não fez intervenção, no segundo se aproximou e perguntou se João estava cansado “cansou João?”

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O final da aula foi realizado com uma nova roda onde o professor fez perguntas dirigidas a todas as crianças. João interagiu em algumas com gestos de positivo. O professor disse tchau para todos que saíram da roda João mais uma vez dirigiu-se ao andador e saiu sozinho enquanto o professor apenas observa.

ANEXO D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 2 - PA T01

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor aguarda chegada da turma sentado no pátio enquanto as crianças vão chegando ele vai conversando com algumas delas. Quando todos parecem estar na roda cumprimenta com bom dia e inicia a explicação. João chegou até a roda acompanhado pela monitora, saiu do andador e sentou-se dirigindo ao professor o sinal de positivo e um sorriso.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✦ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Na roda João esta novamente sentado ao lado de duas meninas. Uma delas “roubou” um beijo na bochecha de João que passou a mão e não deu muita atenção ao beijo, mas parecia concentrado no que o professor explicava.

Durante a aula novamente uma atividade com bola desta vez um jogo onde os alunos deveriam lançar a bola por cima de uma rede onde teriam outras crianças que devolveriam a bola também por cima da rede. João fez varias tentativas e conseguiu poucas vezes, durante as tentativas de João varias crianças incentivavam e ajudavam entregando a bola para ele. Uma criança dirigiu-se a João e disse “eu também não consigo não João” e lançou a bola mostrando não conseguir. João afastou-se da aula e ficou sentado na sombra com a companhia de outros colegas que também não estavam conseguindo.

✦ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor fez incentivos a João assim como as outras crianças. Em um momento o professor mostrou para João como realizar o lançamento e incentivou que ele continuasse tentando. Outro momento o professor auxiliou João no lançamento. Quando João conseguiu fazer sozinho o professor estava voltado para outras crianças, mas uma menina avisou da conquista de João e o professor de longe fez sinal de positivo com as mãos e falou “muito bem João”.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O final da aula foi realizado novamente com uma roda. Nela o professor fez perguntas sobre as dificuldades encontradas e algumas crianças disseram que não estavam conseguindo e por isso não haviam gostado. Uma criança disse que era difícil pra João, o professor se dirigiu a João perguntando se havia sido difícil e ele respondeu com sinal de positivo, o professor argumentou perguntando “mas você não conseguiu?” e João novamente fez sinal de positivo e o professor disse “então você aprendeu” respondendo com sinal de positivo e João sorriu. O professor falou com as crianças sobre a dificuldade, que era importante tentar fazer mesmo quando achamos difícil para aprender.

ANEXO E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 03 - PA T01

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

Hoje o professor foi até a sala cumprimentou os alunos com Bom dia. Muitos alunos correram para abraçá-lo. João ainda estava sentado e ficou olhando os colegas abraçarem o professor. O professor foi até João para abraçá-lo e ao fazer isso algumas crianças também aderiram abraçando o professor e João. O professor saiu da sala auxiliando João deslocar-se e pediu para que a monitora trouxesse o andador depois.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

× RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

As primeiras atividades da aula de hoje exigiram deslocamento, jogos de pegar e correr. João participou no seu andador correndo e pegando. João foi o pega uma vez nesse momento algumas crianças deixaram-se pegar. Primeiro João pegou e depois demonstrou não gostar da atitude de alguns colegas que insistiam ficar andando na frente dele. Depois João ganhou um parceiro para ajudá-lo pegar. Isso também aconteceu com outras crianças primeiro o pega era apenas um depois eram duplas e até trios. Outra atividade realizada nessa aula foi um jogo com bolinhas de gude. As crianças sentaram-se em grupos e jogaram. João participou de um grupo com outras três crianças duas meninas e mais um menino. Durante o jogo o outro garoto reclamou que João não sabia jogar e saiu do grupo.

× INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor auxiliou João enquanto ele foi pega. Perguntou algumas vezes se João estava bem? Se havia cansado? Se queria descansar? João ficou sentado alguns momentos nas brincadeiras de correr justificando estar cansado.

No jogo de gude o professor esteve em cada grupo, mostrou e auxiliou as crianças como jogar a gude, como segurar. Antes explicou as regras para todos juntos. Após a reclamação do garoto que João não sabia jogar o professor aproximou-se do garoto e conversou com ele, mas o garoto não voltou para o grupo.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O tempo da aula acabou e não houve roda o professor chamou todas as crianças para se aproximarem e devolverem as bolinhas de gude e disse “acabou por hoje, tchau galerinha” e as crianças retornaram para sala. João aguardou a chegada do andador trazido por outro colega e foi para sala.

ANEXO F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 4 – PA T01

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor chegou até a porta da sala, abriu a porta e saiu caminhando até o pátio. Os alunos vieram em seguida. Quando todos estavam na roda o professor disse bom dia e começou explicar a atividade.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

× RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Na roda as crianças conversavam paralelamente e o professor chamou atenção. João fez gesto de silêncio para uma garota que estava ao seu lado.

No início da aula as crianças brincaram de gude novamente em grupos diferentes da última aula e dessa vez João ficou num grupo apenas com meninas depois de ter tentado entrar no grupo com outros meninos, mas alguns garotos disseram “aqui não João já tá cheio”. O professor acompanhava a organização de outro grupo e pareceu não ver esse movimento. Nesse dia houve uma brincadeira com corda cujo objetivo era todas as crianças dispostas em roda pular a corda que seria rodada pelo professor. João tentou participar utilizando o seu andador, mas logo no início teve dificuldade porque a corda sempre batia no andador. O professor disse que não havia problemas, mas depois de algum tempo algumas crianças começaram reclamar que João estava atrapalhando e ele acabou saindo. Depois o professor pediu para a estagiária da turma rodar a corda e ajudou João participar da brincadeira apoiando o seu corpo. João brincou por um tempo e depois pediu para parar.

× INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor auxiliou João mais uma vez, especialmente na brincadeira de corda dando apoio ao seu corpo.

Ao longo da brincadeira tentou explicitar que não havia problema com o erro. Buscou estratégia para reinserir João na atividade.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo uma roda e uma chamada e registrando na caderneta, quando o nome de João foi chamado ele levantou a mão e ficou olhando o professor. O professor olhou para João e fez sinal de positivo com as mãos. O professor despediu-se da turma e chamou algumas crianças que reclamaram durante a aula e conversou com elas.

ANEXO G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 5 – PA T03

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar os alunos para aula e na sua chegada foi recepcionado com vibração dos alunos que soltaram um grito de “êeee”. Joana tapou os ouvidos com as duas mãos, mas manteve uma expressão tranquila e sorridente. O professor desceu para aula com Joana segurando no seu braço.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Na roda algumas crianças estavam com bolas nas mãos por motivo de solicitação do professor e a turma parecia insatisfeita com a conversa. Joana levantou-se três vezes enquanto a turma conversava na roda. Nem o professor nem os colegas pareceram se incomodar com o movimento de Joana. Na hora da atividade com bola Joana andou se afastando da atividade e voltou depois. Observou os colegas fazendo atividade parada de pé, nenhum colega se aproximou.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor se aproximou de Joana e convidou ele para fazer a atividade com ele. O professor chamou outra criança para realizar a atividade com ele e Joana, mas Joana se afastou com a aproximação da colega depois Joana voltou e participou da atividade. O professor saiu e deixou Joana apenas com a colega e elas continuaram a atividade. A outra criança ajudou Joana com o desenvolvimento da atividade durante alguns minutos e depois Joana se afastou novamente.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo uma roda e uma chamada e registrando na caderneta, quando o nome de Joana foi chamado ele levantou a mão e balbuciou algumas palavras.

ANEXO H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº6 – PA T03

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou ao pátio para aguardá-los. Os alunos foram chegando e sentando em roda. O professor conversava com uma criança que estava sentada ao seu lado quando Joana chegou e sentou-se na roda.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Duas meninas trocaram de lugar no momento que Joana sentou-se na roda. O professor propôs que as crianças dessem sugestões de jogos para serem realizados na aula e as crianças foram falando espontaneamente. O professor dirigiu-se a Joana perguntando se ela tinha alguma sugestão dizendo “e você Joana tem alguma sugestão? Qual o jogo que Joana quer? Ele falou, mas o professor não entendeu e pediu para que ela repetisse e ela repetiu falando rapidamente a monitora ao lado dela traduziu como “reloginho”.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor dirigiu-se a Joana para pedir sugestões de jogo e depois dirigiu-se novamente para saber o voto de Joana na brincadeira. Joana levantou-se e o professor chamou sua atenção dizendo “Joana agora não é hora de levantar, volte pra roda Joana” ela ficou em pé alguns segundo e voltou sentar-se. Durante a realização das atividades Joana quis auxílio da monitora para pular a corda, o professor trocou de lugar com a monitora e auxiliou Joana Pular. Joana afastou-se da aula, caminhou pela escola e depois retornou, o professor perguntou “para onde você foi Joana? Pode sair da aula? E Joana balançou a cabeça respondendo negativamente e depois positivamente.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo uma roda e conversando sobre a aula. Joana ficou de pé ao lado da roda nesse momento. Quando o professor se despediu dos alunos Joana aproximou-se dele e afastou-se dizendo tchau.

ANEXO I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº7 – PA T03

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou ao pátio cercado por algumas crianças. Joana só desceu posteriormente.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✦ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

A aula começou sem a presença de Joana e as crianças brincavam de pega-pega quando ele chegou acompanhada pela monitora que incentivava ela entrar na brincadeira, mas ela segurando no braço da monitora afastou-se da aula. Outra brincadeira de pega onde quem fosse pego deveria dar as mãos foi iniciada pelas crianças ao se reaproximar da aula Joana ainda segurando no braço da monitora quis juntar-se ao grupo que estava de mãos dadas pegando, mas as crianças se recusaram segurar nas mãos dela e seguraram apenas na mão da monitora. Joana ficou com uma das mãos segura pela monitora e outra mão solta assumindo o papel de pegadora no jogo, mas a próxima criança tocada por Joana não segurou na sua mão e foi para o outro lado da “corrente”.

✦ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor deixou-se pegar por Joana e integrou a corrente com ela. Nesse momento estavam na corrente a monitora segurando uma das mãos de Joana e a mão de outra criança e o professor segurando a outra mão de Joana e com a outra mão livre. A brincadeira continuou assim até o final e depois o professor recomeçou ao jogo assumindo lugar de pegador e pareceu evitar pegar Joana inicialmente mas depois que já tinha as suas duas mãos ocupadas incentivou para que o grupo pegasse Joana o que acabou acontecendo e dessa vez Joana ficou de mãos dadas entre dois colegas.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo uma roda e conversando sobre a situação ocorrida na aula mas falando de cumprimento de regras. Perguntou para a turma “quando é pego o que acontece”

algumas crianças responderam “tem que dar as mãos” o professor perguntou novamente “e todo mundo deu as mãos” e algumas crianças responderam sim, em seguida outras crianças responderam não. O professor disse “também acho que não” e perguntou “porque isso acontece?” uma criança respondeu dizendo “é que tem gente que aperta a mão e tem gente que fica soltando toda hora e ai a gente não gosta de dar a mão para essas pessoas” e o professor perguntou “mas isso não é a regra do jogo” e a criança respondeu “é” e o professor respondeu dizendo “todo mundo tem que respeitar a regra e segurar na mão do colega, ok galerinha? Não pode ficar escolhendo nem querendo ficar sem pegar na mão do coleguinha.” O professor fez chamada e cada aluno que respondia podia voltar pra sala, na hora de Joana ela apenas levantou-se e saiu caminhando.

ANEXO J – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº8 – PA T03

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou cercado por algumas crianças, sentou-se no pátio e solicitou que os meninos fizessem uma roda. Joana sentou-se como os colegas. O professor deu bom dia e iniciou uma votação para escolha da ordem de realização das brincadeiras.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✦ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

No momento de Joana votar uma criança disse “Joana quer bandeirinha” e o professor respondeu “o voto é de Joana ta pessoal, temos que saber dela e respeitar a decisão dela” e dirigiu-se a Joana perguntando “Joana quer qual?” e ela respondeu “qual, qual, qual” e apontou para o colega que havia respondido por ela anteriormente.

Na hora da escolha dos times Joana ficou por ultimo e algumas crianças do grupo que ele deveria ficar fizeram expressão de descontentamento, apenas uma garota se dirigiu a ela, pegou-a pela mão e disse “vem Joana, vem você é do nosso time”.

✦ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

Durante o jogo o professor se dirigiu até Joana e tentou fazê-la interagir dizendo para ele correr “corre Joana, vai lá pegar a bandeira” e outro momento o professor segurou na mão de Joana e chamou “vem, vem vamos pegar a bandeira comigo”. Durante o jogo Joana ficava em pé com olhar distante e parecia desatenta.

.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo chamada e registrando na caderneta, chamava o nome da criança e dava tchau. Joana respondeu o tchau apenas com o gesto e saiu.

ANEXO K - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 01 – PB T02

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma, entrou deu bom dia e explicou que as atividades seriam em um espaço chamado sala grande por causa da chuva e pediu para as crianças descerem com cuidado.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Ao realizar atividades corporais em duplas algumas crianças chamaram Paulo para fazer dupla. Paulo corria pelo espaço da sala e alguns momentos fazia a atividade. Uma garota caminhou até Paulo e segurou ele pela mão dizendo “vem fazer comigo” e Paulo acompanhou ela numa atividade onde ela segurava os pés dele ele caminhava com as mãos no chão. Depois Paulo corria. Outras crianças chamaram Paulo para fazer alguns movimentos e ele fez com mais dois garotos. Paulo conseguiu sair da sala e ficou correndo pelo corredor.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor ajudou Paulo fazer alguns movimentos corporais como plantar bananeira e alguns alongamentos. O professor colocou Paulo para realizar movimentos com um colega. O professor saiu da sala para chamar Paulo “volta pra sala Paulo”, mas ele correu para o outro lado.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor avisou que acabou o tempo e disse tchau para as crianças. Paulo não estava na aula.

ANEXO L - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 02 – PB T02

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou cercado por algumas crianças, sentou-se no pátio e solicitou que os meninos fizessem uma roda. Paulo desceu, mas não se dirigiu a roda ficou correndo pelo corredor.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Paulo ficou bastante tempo correndo livremente e depois foi trazido pela monitora para participar da brincadeira. Ele participou durante alguns minutos, mas o tempo todo seguro pela mão da monitora e depois se soltou e correu. Ficou correndo e fugindo da monitora. Durante uma brincadeira onde o objetivo era arremessar e se defender de bolinhas de papel atiradas nos/pelos colegas as crianças ao passarem por Paulo tentavam interagir com ele dois garotos arremessaram bolinhas em Paulo e disseram “te acertei Paulo você morreu”. Paulo também pegou algumas bolinhas e arremessou sem parecer ter intenção de acertar alguém.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor se aproximou de Paulo e chamou “vem comigo pra aula, a gente vai brincar de uma coisa legal”, mas Paulo correu. Paulo se aproximou do professor e perguntou “posso bater nela?” e correu o professor chamou “vem cá, em quem você quer bater”, mas Paulo não voltou.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou fazendo chamando os alunos e dizendo “acabou pessoal coloca aqui as bolinhas, tchau”. Paulo estava afastado e foi pego pela monitora pelas mãos para retornar a sala.

ANEXO M – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº03 – PB T02

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar a turma e voltou e ficou aguardando as crianças descerem sentado no pátio. Quando as crianças chegaram solicitou que sentassem pra dividir os times. Paulo estava correndo pelo corredor.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Hoje não houve interação de Paulo com a turma diante da proposta do professor.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

No início o professor se aproximou de Paulo e disse “vem cá que eu trouxe um negocio legal pra gente brincar” e entregou para Paulo um jogo de quebra-cabeça, segurou na mão de Paulo e disse “vem aqui comigo” levando Paulo para mais próximo de onde a turma brincava de outro jogo.

O professor se aproximou de Paulo duas vezes enquanto ele montava o quebra-cabeça observado pela monitora. Nessas aproximações o professor perguntou para Paulo “tudo bem ai Paulo? Ta conseguindo montar? Na segunda vez apenas o desafio “e ai? quero ver se vai conseguir montar tudo até o final da aula hein.” Paulo levantou-se duas vezes correu e voltou ao quebra-cabeça.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

No final o professor foi falar com Paulo que ainda não havia terminado de montar o quebra-cabeça. E Propôs “na próxima aula a gente termina, ta bom? Eu vou guarda pra gente fazer novamente na próxima aula, porque acabou nosso tempo, tá?” Paulo levantou e saiu correndo.

ANEXO N - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 04 – PB T02

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala buscar a turma, chamou as crianças para descer. Chamou Paulo e desceu segurando sua mão. Paulo falava alguma coisa e o professor respondia “não, se você fizer isso vai machucar ela”

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

O professor sentou-se na roda com Paulo ainda de mãos dadas. Mas ao soltar a mão Paulo correu. Depois Paulo se aproximou da roda e o professor chamou dizendo “vem pra roda Paulo, já vamos começar”, mas Paulo correu para o outro lado. As crianças começaram jogar um jogo de pega (gato e rato) onde parte do grupo fugia e outra parte pegava. Durante a atividade uma garota passou próximo de Paulo e resolveu pegá-lo, segurou na mão dele e disse “vem Paulo e te peguei, venha comigo” Paulo primeiro reagiu puxando, mas depois sorriu e acompanhou a garota, mas alguns segundos depois conseguiu se soltar e correu.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor tentou segurar Paulo, mas ele escapou e correu. Após a primeira brincadeira o professor ofereceu novamente um jogo de quebra-cabeça para Paulo e disse “vem terminar de montar aqui, senta aqui.” Paulo sentou-se e ficou brincando com o quebra-cabeça. Paulo levantou-se correu e voltou ao quebra-cabeça.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

No final Paulo estava correndo pelo corredor e o professor apenas recolheu o quebra-cabeça.

ANEXO O – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 05 – PB T04

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala buscar a turma, ao chegar à porta chamou a turma e dirigiu-se ao pátio. Pedro desceu segurando no braço da Monitora.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✖ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

O professor pediu para que as crianças sentassem e começou explicar a brincadeira. Inicialmente na corrida individual Pedro chamou a monitora para participar com ele. No segundo momento na corrida de revezamento Pedro ficou em pé ao lado segurando no braço da monitora observando. A monitora incentivou ele participar, mas dessa vez ele não foi. Na próxima brincadeira as crianças tinham que dividir a turma em dois grupos. Pedro não foi escolhido por nenhum dos grupos e durante essa brincadeira ficou sentado ao lado da monitora observando.

✖ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor incentivou Pedro participar das corridas. Durante o segundo jogo o professor perguntou a Pedro se ele queria brincar e ele respondeu “eu não, quero não” permanecendo sentado ao lado da monitora.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

No final o professor finalizou a aula conversando na roda sobre a aula, Pedro estava sentado no banco próximo, mas fora da roda. Ao final da roda o professor aproximou-se e falou com Pedro “participou pouco hoje cara, por quê?” Pedro disse “eu não, to cansado”. O professor disse “tava cansado, então ta bom, tchau então”. Pedro saiu sem falar mais nada.

ANEXO P – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 06 – PB T04

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala buscar a turma. Ao entrar cumprimentou com bom dia e conversou na sala sobre as brincadeiras. Pedro estava sentado com a monitora ao lado e observava o professor falando.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Ao dividir o time Pedro foi o último a ser escolhido, desta vez uma garota e um garoto chamaram Pedro dizendo “Pedro vem você é do nosso time”. A garota pegou na mão de Pedro e o posicionou no pátio e disse “fica aqui, aqui é seu lugar. E se alguém do outro time passar aqui você pega, tá bom?”. Pedro respondeu “tá bom”. Durante o jogo as crianças falavam com Pedro “pega Pedro vai”, “aí Pedro pega ele”, “me salva aqui Pedro” e Pedro se movimentava lentamente tentando atender aos pedidos do colega e a dinâmica do jogo. Após cerca de cinco minutos Pedro saiu, foi até o bebedouro e na volta sentou-se no banco. Após um tempo a mesma garota que havia o posicionado anteriormente foi até ele e chamou “vem Pedro, você tem que vim ajudar”, mas Pedro respondeu “vou não, tô cansado, quero mais não”. A menina se dirigiu ao professor e disse “professor a gente vai ficar com um a menos Pedro não tá brincando, ele não quer mais”.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor foi até Pedro e conversou com ele dizendo “Pedro vai jogar cara, não pode deixar seu time na mão”, mas Pedro insistiu dizendo “tô cansado, quero mais não”. O professor então propôs uma mudança de brincadeira para turma.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O tempo da aula acabou e o professor apenas avisou dizendo “pessoal o tempo acabou, pode voltar pra sala.” Pedro foi para sala caminhando com os colegas.

ANEXO Q – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº 07 – PB T04

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor encontrou a turma no pátio e chamou para começar a roda solicitando que organizassem uma roda. Pedro sentou na roda com a monitora. O professor explicou a atividade e fez uma divisão de quatro grupos inserindo Pedro em um grupo. Pedro chamou a monitora para participar também do grupo.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✦ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

Durante a atividade que consistia em um caça ao tesouro Pedro esteve com uma das mãos dadas com a monitora e outra com uma colega da turma. Atividade proposta obrigava o grupo andar de mãos dadas. No desenvolvimento da brincadeira Pedro soltou a mão da colega algumas vezes, mas os colegas insistiram para ele segurar dizendo “vem Pedro dá a mão”, “vai Pedro da logo a mão pra gente ir”, “poxa Pedro a gente vai perder assim”. A monitora também falou com Pedro e ele segurou na mão da colega para continuar a brincadeira. Ao final dessa atividade Pedro sentou-se no banco, chamou a monitora e disse “estou cansado, quero mais não velho”. Permanecendo no banco observando até o final da aula.

✦ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor observou o grupo de Pedro assim como os outros grupos durante a atividade. Quando Pedro saiu o professor se aproximou e perguntou “ta cansado?” Pedro respondeu “to cansado quero mais não”. O professor voltou-se para o resto da turma que estava solicitando sua atenção.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou a aula com uma roda perguntando o que os alunos tinha achado das brincadeiras. Dirigiu-se a Pedro perguntando “Pedro gostou?” e ele respondeu “gostei” balançando a cabeça.

ANEXO R – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA nº08 – PB T04

1 – RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO INICIAL:

Do professor com o aluno com deficiência;

O professor foi até a sala chamar as crianças e desceu acompanhado por alguma delas. Pedro desceu depois com a monitora.

2 – DESENVOLVIMENTO DA AULA:

✕ RELAÇÕES

Relação Alunos – Aluno com Deficiência

Relação Aluno com deficiência – Demais alunos

A atividade inicial consistia em um jogo de pega onde quem era pego dava a mão e formava uma corrente até ir pegando todo mundo. Pedro chamou a monitora para participar da brincadeira com ele. Durante a brincadeira Pedro foi pego e deu a mão para a garota que o pegou e assumindo o lugar de pegar. Pedro corria querendo pegar a monitora. A garota ao lado reclamou que Pedro estava apertando a mão dela e pediu pra trocar de lugar, mas as outras crianças não aceitaram e ficaram um tempo parados conversando. Pedro chamou a garota e disse “vem eu não vou apertar não” e ela aceitou voltar. O jogo prosseguiu, mas Pedro soltou a mão da garota quando a turma puxava e algumas crianças reclamaram dizendo “poxa velho, Pedro solta toda hora”, “assim a gente nunca vai conseguir pegar”. O professor incentivou dizendo “vamos lá pessoal não pode soltar a mão” um garoto trocou de lugar e pediu pra segurar a mão de Pedro, assim o jogo continuou até o final. No jogo seguinte Pedro não participou com os colegas e ficou brincando na quadra de chutar abola com a monitora.

✕ INTERVENÇÕES

Intervenções do professor com alunos com deficiência

O professor interveio reafirmando as regras do jogo dizendo “não pode soltar a mão”.

Tentando garantir que os alunos respeitassem a regra e não deixassem Pedro de fora.

O professor ajudou Pedro segurando a mão dele e participando de parte do jogo.

O professor chamou Pedro para o outro jogo, mas ele disse que não queria

O professor permitiu que Pedro brincasse de outra coisa com a monitora enquanto a turma realizava outro jogo.

3 – FINALIZAÇÃO DE AULA

Despedida do aluno com Deficiência

O professor finalizou a aula com uma roda perguntando sobre os problemas do jogo. Uma garota falou “professor ninguém queria segurar na mão de Pedro, eu fiquei com minha mão doendo”. O professor perguntou: “mas porque ninguém queria segura, qual é a regra do jogo?” e continuou falando: “se todo mundo cumprir as regra a gente não vai ter problemas vocês não acham?”. A garota respondeu: “mas nem todo mundo respeita a regra”. O professor iniciou a chamada e liberou a turma. Pedro saiu correndo para o bebedouro.

ANEXO S

PROJETO E CURRÍCULO

SUMÁRIO

1. **QUEM SOMOS** - Apresentação da Instituição
 - 1.1. Dados de Identificação
 - 1.2. Percurso Histórico
 - 1.2.1 - Marco Zero - A escola surge de um Centro de Estudos
 - 1.2.2 - Primeira fase - Uma Alternativa à Educação Tradicional (1985 a 1989).
 - 1.2.3 - Segunda fase - Uma Fase de Transição (1990 a 1992)
 - 1.2.4 - Terceira fase - As Mudanças Promovem Adaptações (1993 a...)

2. **COMO PENSAMOS** - Fundamentos de Proposta
 - 2.1. O Conhecimento e seu Processo de Construção
 - 2.2. O Conhecimento e sua Organização Curricular
 - 2.2.1. A Concepção de Currículo
 - 2.2.2. A Concepção de Projeto de Trabalho
 - 2.2.3. Enfoque e Objetivos das Áreas de Conhecimento
 - 2.2.4. Caracterização dos Segmentos da Escolaridade
 - 2.2.5. Concepção do Processo de Avaliação
 - 2.3. O Processo de Construção de Valores Morais e Éticos e a Legitimação das Regras.
 - 2.4. O Lugar do Corpo na Aprendizagem

3. **O QUE QUEREMOS** - Metas da Instituição
 - 3.1. As Intenções da Instituição no Âmbito da Comunidade

4. **COMO FAZEMOS** - A Ação Pedagógica
 - 4.1. Aspectos Didáticos e Metodológicos
 - 4.2. Conteúdos das Áreas Curriculares e Objetivos Gerais Contemplados nos Diferentes Segmentos da Escolaridade
 - 4.3. Processo de Avaliação
 - 4.4. Procedimentos de Classificação e Reclassificação
 - 4.5. Conteúdos Distribuídos por Áreas Curriculares

1. QUEM SOMOS - Apresentação da Instituição

1.1 Dados de identificação

Nome: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
CEP: XXXXXXXXXXX
Tel: XXX-XXXX Fax: XXX-XXXX
E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX é uma empresa prestadora de serviços nas áreas de Educação e Cultura.

Tem como atividade principal a educação dos membros mais jovens da comunidade orientando, assim, suas ações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em relação à Educação Infantil, a escola atende crianças de dois a seis anos, distribuindo-as, por faixa etária, em classes denominadas “Grupos”.

Já o Ensino Fundamental abrange crianças de sete a onze anos e mantém o regime de ordenação de classes preconizado pelos órgãos competentes.

As tabelas seguintes permitem a apreciação mais globalizada desta organização e a distribuição do alunato adotada pela escola.

Educação Infantil	
Idade	Classes
2 a 3 anos	Grupo 2
3 a 4 anos	Grupo 3
4 a 5 anos	Grupo 4
5 a 6 anos	Grupo 5
6 a 7 anos	Grupo 6

Ensino Fundamental	
Idade	Classes
7 a 8 anos	1ª série
8 a 9 anos	2ª série
9 a 10 anos	3ª série
10 a 11 anos	4ª série

Nos quinze anos de funcionamento desta instituição, suas ações educativas incluem a formação intra e interpessoal, o desenvolvimento geral e a ampliação do conhecimento de mundo do sujeito, acreditando que o investimento nestas *áreas curriculares* instrumentaliza o aluno para a criação de uma postura de estudante além de favorecer a construção de sua identidade e sua inserção crítica e reflexiva na sociedade.

Para elaborar e executar tais ações educativas, a Lua Nova - Escola e Centro de Estudos conta com uma equipe representada, hoje, pelos profissionais de educação listados a seguir:

Direção Geral: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Conselho Diretor: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Direção Administrativa: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Direção Pedagógica: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Direção Centro de Estudos: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Coordenação Pedagógica: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Coordenação de Serviço de Orientação Educacional: XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Coordenação Centro de Estudos: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Corpo Docente:

XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

1.2. Percurso Histórico

1.2.1. Marco Zero - A Escola Nasce de um Grupo de Estudos

A história da XXXXXXXXXXXX é, decisivamente, marcada pelo fato de ter *nascido* associada a um grupo de estudos.

Em 1984, uma equipe formada por sete componentes insatisfeitos com as ações pedagógicas desempenhadas, resolve se reunir sistematicamente para discutir e refletir sobre os aspectos teóricos e práticos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, surge o Centro de Estudos.

Nessa época, as práticas condutivistas, em maior escala, e as construtivistas compunham o panorama educativo nacional.

O Centro de Estudos opta e procura ampliar seus conhecimentos referentes aos princípios básicos do construtivismo - interacionismo implementando reflexões sobre a Epistemologia genética de Jean Piaget e suas implicações tanto nos processos de ensino e de aprendizagem, quanto na formação de valores morais e éticos dos sujeitos aprendizes.

Em 1985, nasce a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX respaldada na pesquisa sobre o arcabouço teórico e uma proposta de prática pedagógica construída pelo Centro de Estudos.

Desde então, a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX vem se mantendo fiel aos princípios construtivistas - interacionistas. Porém, como seria de se esperar, diante das contribuições mais atuais da Psicologia Cognitiva assim como de outras áreas, Sociologia, Antropologia, Filosofia, etc. e das pesquisas relacionadas às didáticas específicas de cada área, vem incorporando, de maneira crítica e reflexiva, esses avanços, acreditando ser este um processo somativo.

Hoje, voltando o olhar para o caminho já trilhado, é possível divisar três fases evolutivas distintamente vivenciadas pela escola, quais sejam: primeira fase - Uma Alternativa à Educação Tradicional (1985 a 1989); segunda fase - Uma Fase de Transição (1990 a 1992) e terceira fase - As Mudanças Promovem Adaptações (93 a ...).

1.2.2. Primeira Fase - Uma Alternativa à Educação Tradicional (1985 a 1989)

Surge a Pré-Escola (hoje, Educação Infantil) como um espaço alternativo à educação tradicional vigente.

Nesse sentido, sua ação pedagógica passa a dar ênfase aos interesses e necessidades imediatas dos alunos, tomando o sujeito como centro do processo de aprendizagem,

deslocando o foco tradicionalmente posto sobre os conteúdos rígidos e os métodos de transmissão de conhecimento.

Também se caracteriza pela tentativa de resgatar o contexto dos jogos e brincadeiras, naturalmente reduzido com o crescimento das cidades, permitindo à criança encontrar, neste novo *quintal de ontem*, o prazer e a consciência da vida.

O papel do professor assume a perspectiva de mediação/facilitação tanto na aprendizagem do grupo quanto no crescimento individual de cada aluno. Acolher, escutar, estabelecer relações de afeto e confiança mútuas passam a se constituir numa marca da prática desse educador.

Para fundamentar o trabalho pedagógico, além dos referenciais teóricos do construtivismo (J. Piaget, C. Kamii, dentre outros), a Pedagogia de Paulo Freire pode ser identificada como uma contribuição de grande importância.

Por vezes, os aspectos do desenvolvimento cognitivo infantil foram interpretados como conteúdos a serem trabalhados com os alunos em atividades de classificação, seriação, etc. Porém, em análises posteriores, essa interpretação mostrou-se equivocada e desviada da real função da escola na sociedade.

1.2.3. Segunda Fase - Uma Fase de Transição (1990 a 1992)

Essa fase se caracteriza pela tomada de consciência da necessidade de utilizar os aspectos do desenvolvimento infantil não mais como conteúdos, e sim, como base para uma ação pedagógica direcionada a implicar o aluno na construção de seu conhecimento, respeitando suas diferenças e peculiaridades, promovendo a interação e possibilitando que o grupo seja enriquecido pelas experiências de cada indivíduo.

Destaca-se, assim, uma importante função da instituição escolar - a de possibilitar a interação do sujeito cognoscente com o saber socialmente construído pela humanidade.

Desta interação, o aprendiz, através de seus esquemas de conhecimento, interpreta, transforma e reconstrói a cultura legitimada pela sociedade.

Ao professor cabe apresentar o saber aos alunos, sob a forma de situações de aprendizagem problematizadoras, com o objetivo de envolvê-los na busca de soluções adequadas, resultantes de suas próprias experimentações e, assim, propiciar a *(re)significação* do saber.

Também, é na figura do educador que está centrado o referencial dos limites necessários à proteção da criança e do trabalho de mediação das relações interpessoais, possibilitando a vida em grupo, de forma cooperativa.

Em 1992, inicia-se o processo de incorporação das séries do Ensino Fundamental.

É quando o Currículo Escolar da XXXXXXXX passa a contemplar de forma mais sistemática as áreas específicas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Artes e Educação Física.

1.2.4. Terceira Fase - As Mudanças Promovem Adaptações (1993 a ...)

Esta fase se caracteriza pela incorporação de novos pressupostos teóricos aos que norteavam as ações pedagógicas até então.

Contatos efetivados com Monique Deheinzelin e Yves de La Taille orientam a sistematização de medidas que, intuitivamente, já estavam sendo postas em prática.

No âmbito internacional, a reformulação da concepção construtivista, deflagrada por psicólogos cognitivistas, toma forma e se difunde, rompendo fronteiras.

O cenário nacional não é discordante; O MEC convida César Coll e sua equipe do Departamento de Educação de Barcelona a compor uma parceria, objetivando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As mudanças apontam para um currículo construtivista-sócio-interacionista, acrescentando à Epistemologia Genética de Jean Piaget as contribuições de Vigotsky, Ausubel, Cole, Bruner, dentre outros.

Destaca-se, assim, outra importante função da instituição escolar - a de possibilitar a construção de conhecimentos através da interação do sujeito cognoscente com outro(s) sujeito(s) cognoscente(s).

A ênfase, nesta fase, é dada à qualidade da interação. Cabe ao professor promover ambientes dialógicos na sala de aula onde qualquer um possa, efetivamente, questionar os pontos de vista dos demais e rever suas próprias posições.

Devem ser consideradas ainda, neste contexto, as contribuições geradas pelas pesquisas relacionadas às didáticas específicas para cada área de conhecimento e a questão da transposição didática, identificadas nos trabalhos desenvolvidos por Delia Lerner, Mirta Castedo, Beatriz Aisenberg e Ana Spinoza.

Mais recentemente, as idéias e práticas defendidas por Fernando Hernandez e Gimeno Sacristan e os Estudos Multiculturais trazidos à baila por Tomás Tadeu da Silva têm favorecido o repensar das funções da instituição escolar e suas implicações na formação dos cidadãos.

Diante destes *tempos de mudanças*, o Centro de Estudos e toda a equipe técnico-pedagógica da escola têm se mantido atualizados, socializando e discutindo, de forma crítica e

reflexiva, as novas idéias, promovendo trocas significativas com outras Instituições cujas experiências inovadoras se configuram como referências e modelos a serem adaptados à nossa realidade procurando implementar, efetivamente, novas ações no âmbito da Educação.

2. COMO PENSAMOS - Fundamentos da Proposta

2.1. O Conhecimento e seu Processo de Construção

Toda e qualquer ação pedagógica implementada pelo professor com seu grupo de alunos descortina e traduz uma concepção sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, muitas são as teorias que explicitam, de forma articulada e sistemática, referenciais explicativos acerca do conhecimento e de como ele é ensinado e aprendido.

Tais teorias têm, portanto, uma dimensão instrumental à medida que servem como ferramenta de análise e reflexão sobre a prática educativa. Assim, os marcos teóricos ganham sentido e adequação quando respondem às questões que se impõem nesta prática.

No que se refere a esse tema a XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, desde a sua fundação, vem desenvolvendo uma prática educativa baseada no Construtivismo.

Cabe aqui uma questão - o que é construtivismo?

Mario Carretero responde "(...) basicamente se pode dizer que é a idéia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano". Nessa relação dialética entre os aspectos internos e externos do ser humano no processo de construção do conhecimento, o indivíduo dotado de sentidos e de racionalidade tem capacidade de conhecer o mundo, os objetos de conhecimento se tornam uma construção inteligente do homem.

Vale ressaltar que esse é um processo histórico e cultural porque o conhecimento não é uma verdade absoluta mas sim, uma realidade interpretável. Segundo Monique Deheinzelin "... conhecendo o mundo, os homens o modificam, ao mesmo tempo em que são modificados por ele, ou seja, sujeito e objeto de conhecimento se constituem mutuamente". Tudo isso ocorre, portanto, de forma dinâmica e constante de modo que o sujeito constrói seu conhecimento na medida em que interage com a realidade e adapta-se a ela, assimilando e acomodando. Segundo Mário Carretero "(...) não é possível assimilar toda a informação que nos rodeia, mas, sim, só a que nos permite nosso

conhecimento prévio, o que supõe que a assimilação está determinada pelos processos de acomodação e vice-versa”.

A partir da interação entre esses dois processos - invariantes funcionais de inteligência: assimilação e acomodação - se produz a equilibração: o equilíbrio entre o que é novidade para o aprendiz e a informação que já dispunha. Essa dinâmica se aplica a todo e qualquer processo de aquisição de conhecimento. Do ponto de vista de Jean Piaget o conhecimento se constitui numa "sucessão de interações entre processos de assimilação e acomodação atrás de equilíbrios cada vez mais estáveis e duradouros".

Considera-se, assim, a importância da interação na aquisição/construção de conhecimento e cabe a colocação do conceito de Vigotsky: Zona de Desenvolvimento Potencial. Esta zona se traduz entre o que o sujeito já sabe e tudo aquilo que poderia vir a aprender numa situação de aprendizagem, com a ajuda do outro em situações de interação do professor/aluno e entre alunos - a interação social.

Concluindo, do ponto de vista da Teoria Construtivista/Interacionista, há, no indivíduo, uma capacidade intrínseca de construir seu próprio conhecimento, a partir da interação e da interpretação do mundo que o cerca. Nesta interação, o sujeito cognoscente se depara com situações-problemas que se traduzem em conflitos cognitivos para os quais procura soluções constantemente, através de ações e operações mentais singulares mas, que também são universais e comuns a todo ser humano na sua eterna busca de conhecer, interpretar, interferir e adaptar-se à realidade.

2.2 - O Conhecimento e sua Organização Curricular

2.2.1. A Concepção de Currículo.

Dentre as funções da Escola, vale salientar aquela que possibilita a construção do conhecimento através da interação do educando com a cultura, na medida em que proporciona ao sujeito o aprender a compreender, o atribuir sentido, o interpretar, o *(re)significar* os saberes acumulados pela humanidade ao longo de seu percurso histórico.

Assim colocada, essa função nos remete ao conceito de cultura e, conseqüentemente, à concepção de currículo.

Segundo César Coll, “(...) no transcurso da sua história, os grupos sociais têm encontrado numerosas dificuldades e têm gerado respostas coletivas para superá-las, a experiência assim acumulada configura sua cultura”. Desta maneira, cultura engloba conceitos, explicações,

linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimento, interesse, atitudes, condutas, tipos de organização familiar, de trabalho, econômica, social, tecnológica, etc”.

Os estudos culturais vêm acrescentando questões bastante relevantes e pertinentes que podem ser resumidas nas palavras de Tomás Tadeu da Silva: “(...) cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (...) é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser”.

Assim pensando, é imprescindível que a Escola leve em consideração as relações entre currículo e cultura e currículo e poder e suas implicações na inclusão de determinados conhecimentos em detrimento de outros tantos.

A opção por um currículo integrado pode favorecer a organização dos “(...) conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma autônoma” como sugere Fernando Hernandez.

Desta maneira o aluno continua aprendendo ao longo de sua vida, pois, passa a estabelecer relações, articulando-as e organizando-as para compreender a realidade e interferir - de forma crítica e reflexiva - sobre ela.

Ainda sobre currículo, César Coll refere que se trata de um “(...) instrumento que orienta a prática pedagógica cotidiana, pois explicita os princípios gerais que a norteiam traduzindo em ação a teoria educacional”. “(...) situa-se entre a declaração de princípios e sua tradução operacional, entre teoria educativa e a prática pedagógica, entre planejamento e a ação entre o que se prescreve e o que realmente acontece nas aulas”. “(...) sem dúvida, não deve suplantam a iniciativa e a responsabilidade dos professores”.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX coordena com as expectativas e concepções curriculares explicitadas acima e tem adotado um modelo de currículo integrado e aberto que tem se constituído num instrumento de conquista de autonomia de toda a comunidade escolar.

Desde a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e posteriormente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN), a Instituição vem procurando adaptar seu currículo às diretrizes definidas pelo MEC, articulando conteúdos previamente selecionados com os presentes nos PCNs e RCN e organizando-os como o proposto: em blocos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A escola entende que esta forma de organização curricular possibilita uma abordagem mais integral e globalizada do conhecimento, na medida que focaliza o Saber, o Saber Fazer e o Ser através de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes acerca de um tema proposto.

A maioria dos temas propostos está organizada sob a forma de Projetos Didáticos, o que auxilia a equipe docente na planificação das intervenções pedagógicas e das atividades em sala de aula.

O trabalho com Projetos Didáticos será melhor explicado no item 4.1 deste documento.

2.2.2. Concepção de Projeto de Trabalho

Os Projetos de Trabalho da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX correspondem a uma forma de organizar as situações de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Se diferenciam de outras tantas formas de organização, na medida em que procuram estabelecer relações entre os conteúdos de áreas de conhecimento distintas; seguem uma estrutura lógica e seqüencial destes conteúdos, favorecendo sua compreensão; consideram os conhecimentos prévios e aprendizagem significativa dos alunos; procuram dar condições para o desenvolvimento de atitudes favoráveis para aprender, motivando e mobilizando os estudantes; valorizam a memorização compreensiva de informações em detrimento da mecânica e não significativa e procuram, através da avaliação processual da aprendizagem e da reflexão sobre essa prática, identificar os avanços e dificuldades dos alunos, para poder planejar e propor novas situações de ensino e de aprendizagem.

O professor, orientado pelas diretrizes curriculares da escola, propõe uma situação - problema cuja resolução é compartilhada com seus alunos. Neste processo de elaboração coletiva, a aprendizagem decorrente é acompanhada tanto pelo professor, quanto pelos alunos, que definem o que já sabem, o que já foi feito, o que ainda não sabem e o que estão por fazer.

Não só o *controle* do que está sendo aprendido tem importância. Nesta perspectiva de ensino e de aprendizagem, procura-se também garantir a transposição didática através da não descaracterização e escolarização dos conteúdos a serem aprendidos e mantendo-se presente o compromisso com as didáticas específicas de cada área de conhecimento.

Ainda como característica dos Projetos de Trabalho, vale ressaltar a importância de finalizá-lo com um produto que tenha função social e seja coletivizado.

2.2.3. Enfoque e Objetivos das Áreas de Conhecimento

Partindo da concepção de currículo integrado já explicitada, o enfoque das áreas curriculares só poderá ser o da transdisciplinaridade.

Esta noção remete à possibilidade de articular as contribuições das diversas áreas disciplinares, ao se eleger um dado conteúdo para estudo, admitindo múltiplas interpretações e pontos de vista diferentes, tanto no assunto escolar (conhecimentos escolares) quanto fora dele (conhecimentos científicos, cotidianos e espontâneos), propiciando a formação de uma rede de conexões intrinsecamente relacionadas entre si. Assim, o tema contemplado passa a ter sentido e significado reais para o aluno, distanciando-se da concepção fragmentária e de interpretabilidade fixa e única presente no enfoque multidisciplinar.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX tem trabalhado com as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Artes e Educação Física numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar.

Em Língua Portuguesa, a escola tem como objetivo a criação de um ambiente alfabetizador, onde o sujeito possa efetivamente vivenciar a linguagem em todo o seu universo e de forma contextualizada.

Na medida em que explora os diferentes usos e funções da língua materna, o aluno desenvolve sua competência linguística, oral e escrita, assumindo a palavra e produzindo textos coerentes, coesos e adequados aos seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados.

O trabalho com a Matemática tem possibilitado a compreensão desta ciência e seus usos e funções na sociedade, promovendo o raciocínio lógico e numérico e a apropriação progressiva da linguagem pertinente a esta área do conhecimento.

Através das Ciências Sociais e Naturais, a escola vem implicando os alunos na investigação científica, estimulando-os a adotar atitudes, posturas e procedimentos comuns a estas áreas, favorecendo a compreensão de fenômenos sociais e naturais, suas conexões e interdependências.

As Ciências Sociais têm possibilitado o estudo da realidade social, cultural, política e histórica em que o aluno encontra-se inserido, bem como o estudo de outras realidades que apresentam diferentes formas de organização, fomentando a reflexão e a relativização de posturas a partir da análise crítica acerca destas diferenças e a participação dos sujeitos enquanto cidadãos na promoção de mudanças sociais efetivas.

As Ciências Naturais têm propiciado o estudo da Natureza, seus princípios e teorias, a partir da observação, levantamento e análise de dados, favorecendo, assim, a compreensão do que seja Ecologia e procurando identificar qual deve ser o papel do Homem nesta intrincada

rede de relações. Diante desta questão, a escola tem se preocupado com a formação de atitudes e valores que promovam a manutenção do ténue equilíbrio ecológico mundial, favorecendo a apropriação crítica dos conhecimentos científicos o que possibilita o uso adequado e mais racional da tecnologia no aproveitamento dos recursos ambientais.

O trabalho desenvolvido com a área curricular de Artes tem favorecido o contato com o legado cultural da humanidade e o conhecimento relativo às diversas linguagens artísticas, promovendo uma reflexão acerca da articulação da arte com o contexto sócio-político-cultural e da sua função na vida do homem. Ao promover o acesso aos saberes teóricos e práticos do *fazer artístico*, a escola tem possibilitado ao aluno exercitar esta capacidade humana nas mais diversas modalidades de expressão.

A Educação Física tem como objetivo promover situações que se configurem como desafios, permitindo que o aluno possa refletir e atuar corporalmente, conhecer o seu próprio corpo, suas possibilidades de expressão e movimentação e sua relação com o outro num dado espaço e tempo. Também favorece o contato com o legado cultural da humanidade através do conhecimento das diversas modalidades esportivas, dos jogos e das brincadeiras.

2.2.4. Caracterização dos Segmentos da Escolaridade

• Educação Infantil

Por se tratar de um segmento facultativo e prévio ao de Ensino Fundamental, a Educação Infantil promove a vivência das crianças com o mundo escolar, favorecendo a construção da postura de estudante tão necessária ao processo de escolarização.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, no que se refere a este segmento, tem estado junto à comunidade, atendendo crianças de um ano e seis meses a sete anos distribuindo-as em seis grupos (Grupo 1 a Grupo 6) de acordo com a faixa etária.

Ao longo dos seis anos que perfazem esta etapa da vida escolar, os alunos constroem conhecimento a partir de diferentes estratégias de aprendizagem, respeitando os limites e as possibilidades cognitivas, motoras e sócio-afetivas que a faixa etária lhes confere.

Os primeiros anos de Educação Infantil são marcantes para este aluno, pois permitem que ele exercite a possibilidade de se afastar do núcleo familiar, passando a agregar-se e a interagir com outros grupamentos sociais que não o parental. Esta passagem do universo privado e restrito, que é a família, para outro, público e mais amplo, que é a escola, é de fundamental importância no processo de individualização e socialização do sujeito.

Os vínculos construídos neste momento são extremamente relevantes, principalmente aqueles estabelecidos com o professor que provê os cuidados básicos de acolhimento, higiene, alimentação e proteção necessários para que ele se sinta seguro, mesmo na ausência dos pais.

A constância com que a escola contactua os familiares nesta fase, possibilita ao professor conhecer melhor as necessidades de seu aluno e estabelecer uma relação de confiança mútua, no que concerne à sua estadia na instituição.

Ao tempo em que o estado inicial de heteronomia do aluno vai sendo substituído, progressivamente, pelo ganho de independência e autonomia no atendimento de suas necessidades básicas, ampliam-se as possibilidades de movimentação corporal e do jogo. A comunicação com os demais enriquece, uma vez que a linguagem verbal lhe assegura uma maior interação e permite a representação de suas idéias, desejos e pensamentos num exercício primordial de expressar-se utilizando-se das mais diversas modalidades.

Aos três e quatro anos, o aluno vivencia um período de transição que oscila entre um estado de menor e maior independência, além de manifestar constantemente grande interesse em aprender coisas novas, sendo necessária a atenção redobrada do professor para não demandar desafios além de suas reais possibilidades.

O estágio subsequente se caracteriza pela consolidação e ampliação das conquistas observadas no âmbito da autonomia moral e intelectual e das representações - plástica, corporal, linguagem oral e escrita, linguagem matemática - favorecendo a comunicação com as pessoas e o conhecimento acerca do mundo em que está inserido.

• **Educação Fundamental**

Este segmento tem a duração de quatro anos - de 1ª à 4ª série - e se caracteriza, fundamentalmente, pela consolidação da construção da postura de estudante.

A passagem do grupo 6, último ano da Educação Infantil, para a 1ª série requer mudanças significativas no comportamento dos alunos.

Os adultos e, mais especificamente, o professor precisam estar atentos e auxiliar as crianças em sua adaptação ao aumento do tempo e da concentração exigidos pelas atividades introduzidas no segmento, a partir desta série.

Observando o aluno no decorrer desta etapa de Educação Formal, verifica-se uma ampliação globalizada de suas capacidades.

A capacidade cognitiva, evidenciada pela maior flexibilidade do pensamento dos alunos, influencia a postura assumida pelo indivíduo.

O progresso, no que se refere à aquisição dos vários códigos representacionais e a possibilidade de, efetivamente, operar com eles, implementam a aprendizagem da linguagem matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e da leitura de imagens.

A capacidade física e o auto-conhecimento corporal favorecem a expressão das emoções, a ampliação dos movimentos, a maior possibilidade do jogo e o deslocamento seguro do corpo, interferindo na progressiva autonomia do aluno.

O período também é marcado pela ampliação da capacidade de expressar afetividade promovendo uma maior condição de relação interpessoal através da percepção e aceitação das diferenças de temperamento, de intenções, de humor, de jeito de ser e de viver das pessoas circundantes, permitindo ao aluno colocar-se no lugar do outro, analisar diferentes pontos de vista e refletir sobre seus próprios pensamentos.

Neste sentido, é importante que o professor intensifique a vivência de situações cooperativas e de trabalho em grupo, favorecendo as aprendizagens participativas e as tomadas de posição coletivas. É percebendo-se parte integrante de uma classe ou de um grupo social que o aluno passa a engajar-se e a comprometer-se com questões consideradas fundamentais à vida comunitária e ao exercício pleno da cidadania.

Nas 1ª e 2ª séries, é imprescindível a integração da família com a escola, procurando garantir a construção de hábitos e auxiliando os alunos na organização do material escolar pessoal e coletivo, na realização das tarefas no prazo combinado, na assiduidade e pontualidade no que se refere ao cotidiano escolar.

Nas 3ª e 4ª séries, é possível e desejável que o aluno passe a gerenciar, com mais autonomia e organização, sua vida de estudante, realizando as tarefas; utilizando com maior independência procedimentos de anotação de compromisso, de pesquisa e de resumo; cumprindo prazos acordados e estabelecidos; organizando os pertences pessoais e coletivos assumindo, cada vez mais, a postura de estudante que será aprimorada nas etapas seguintes de sua educação formal e que o acompanhará para além da escola, para a vida.

2.2.5. Concepção de Avaliação

A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem tem sido um tema complexo, controvertido e, amplamente discutido no âmbito da escola.

Tradicionalmente entendida e efetivada pelos educadores, ela tem sua tradução limitada a um sem número de instrumentos de controle externo, associados à criação de hierarquias de excelência que estabelecem notas ou conceitos e explicitam um juízo de valor ao rendimento

dos aprendizes, conferindo-lhes o **status** de sucesso ou fracasso e promovendo a seleção dos melhores.

Numa perspectiva construtivista, a lógica de avaliação não pode e não deve atrelar-se a essa idéia de seleção, pois, se assim ocorre, acaba por ficar reduzida a um aspecto que não promove avanços nas tarefas de educar e educar-se. Ao contrário, quem avalia deve estar a serviço das aprendizagens, associando-se a instrumentos que criem mecanismos reguladores e implementem ações tanto no âmbito do ensinar, quanto do aprender.

Neste sentido, para o educador, avaliar passa a corresponder ao conjunto de intervenções pedagógicas que objetivam a reflexão e a sustentação de prática docente, promovendo modificações nos procedimentos didáticos adotados e o constante movimento na direção do aperfeiçoamento do *fazer* em sala de aula, ou seja, torna-se um indicador a serviço da reorientação do trabalho educacional. Para o aluno, corresponde a “...tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender...” (PCN’S).

E para a escola, corresponde ao momento de “... definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio” (PCN’S).

Avaliação é, pois, um processo contínuo que implica na interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno e na análise crítica e reflexiva da adequação dos conteúdos e das situações didáticas que foram propostas.

2.3. O Processo de Construção de Valores Morais e Éticos e a Legitimação das Regras.

Ao longo dos tempos, os grupos humanos têm construído valores morais e éticos através da legitimação de práticas e condutas que promovem o convívio social, consagrando-as pela tradição e pelos costumes.

Tanto os valores morais quanto os éticos surgem de forma heterônoma para os sujeitos. À medida que interagem com limites, regras e normas impostos e legitimados por uma autoridade, passam a estabelecer critérios e juízos de valor, reconstruindo a moral e a ética vigente.

O primeiro aspecto a ser levado em consideração nesta relação é que limites, regras e normas devem ser sempre explicitados e justificados com coerência e razoabilidade para as crianças, mesmo que, às vezes, não sejam passíveis de discussão, pois, não tratam de questões optativas. Sabendo o que é permitido e o que é proibido e de acordo com as possibilidades cognitivas e afetivas que a faixa etária lhes proporciona, elas passam a compreender e dimensionar as conseqüências de seus afetos, adaptando-se à vida em sociedade.

Além de se construir num espaço de produção de conhecimento, a escola tem se configurado numa das instâncias responsáveis pela formação dos valores morais e éticos de uma sociedade. É promovendo o desenvolvimento de autonomia de seus alunos que essa instituição pode propiciar o incorporar, crítico e reflexivo, de procedimentos morais e éticos ao repertório atitudinal dos estudantes, contribuindo para a formação da postura de cidadão tão necessária ao convívio social.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, neste particular, tem proposto atividades que levem o aluno a pensar sobre as condutas humanas (suas e de todos), promovendo a reflexão, a compreensão e a interiorização desde conceitos e procedimentos mais amplos como os de solidariedade, respeito, sensibilidade, justiça, dentre outros, até regras e normas estabelecidas na coletividade, na comunidade escolar.

O êxito de sua empreitada se deve ao fato da própria instituição ser regida pelos valores que procura fomentar junto aos alunos e à possibilidade que as crianças têm de experienciá-los de forma cooperativa, no cotidiano escolar, quer através da identificação com os diversos modelos dos adultos, quer através de acordos, combinados, diálogos ou conversas, mas, sempre com o envolvimento e o compromisso de todos.

Assim, ao construir algo comum, sejam regras de convívio social ou algum trabalho institucional, todos se envolvem numa espécie de *vigilância* recíproca na qual cada um se empenha e impõe a si e aos outros o respeito, valor este imprescindível à vida em sociedade.

2.4. O Lugar do Corpo na Aprendizagem

Consideramos que o estar-no-mundo implica numa existência corporificada. Citando as palavras de Manuel Sérgio no livro *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*, “(...) o homem é presença e espaço na História, com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo. Nas palavras de Merleau-Ponty, o corpo não é um peso, nem um obstáculo à minha existência, não é só ‘veículo do ser-no-mundo’, e seu ‘princípio estruturante’, mas é também a condição da minha existência: eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou o meu corpo... campo primordial em que toda a experiência se torna possível e inteligível.”

Dessa forma, não nos propomos a trabalhar o corpo enquanto instância isolada. Considerando-o na sua totalidade e tendo em vista as dimensões que o constituem, compreendemos o sujeito enquanto ser que deseja, age no mundo, constrói seu saber, se relaciona com o outro, traz consigo uma história de vida e está marcado pela cultura.

Cabe ao educador interagir com a criança, procurando conferir significado às suas ações e movimentos e contextualizar sua existência no mundo, ou seja, ser referência na constituição desse sujeito através da qualidade da relação estabelecida.

Portanto, quando nos referimos a uma ação pedagógica efetiva, devemos pensar a motricidade de forma ampla e dinâmica, enquanto presente em todos os momentos e situações do cotidiano da criança dentro e fora da escola.

Não cabe, por conseguinte, no projeto de trabalho pedagógico que se coloca sob este enfoque, uma prática que recaia num adestramento do corpo como pré-requisito para o acesso ao conhecimento.

3. O Que Queremos - Metas da Instituição

3.1. As Intenções da Instituição no Âmbito da Comunidade.

Para tecer considerações sobre este item, faz-se necessário informar que as diretrizes e as intervenções viabilizadas pela Direção da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, apesar de serem desenvolvidas em espaços conceituais distintos e coexistentes na mesma instituição, se interrelacionam no que se refere aos seus âmbitos de ação, contemplando, simultaneamente, diferentes segmentos da comunidade.

A escola tem como propostas promover a educação formal de crianças na faixa etária de um ano e meio a onze anos, o atender a pais, respaldar e avaliar o trabalho de professores, coordenadores e demais funcionários dentro das diretrizes oriundas de concepção de ensino e de aprendizagem escolhida pela Instituição.

O Centro de Estudos tem como propostas a realização de cursos, seminários, palestras, projetos de consultoria e eventos culturais que propiciem o enriquecimento na formação de educadores, orientação a pais, atividades educativas de caráter formal e informal para crianças, jovens e adultos, inclusive parcerias com empresas privadas, públicas, ONG'S e outras instituições, além de organizar publicações e pesquisas no âmbito da comunidade.

Metas Institucionais no Âmbito da Comunidade dos Alunos

1 - Promover o ensino de qualidade para alunos que cursem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

2 - Favorecer a formação de nossos alunos no que se refere à construção de valores morais e éticos e à produção de conhecimentos necessários para sua inserção na sociedade, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania e da democracia.

3 - Organizar situações para a ampliação da formação pessoal e cultural através de eventos esportivos, culturais e de lazer (recreativos).

4 - Promover convívio de nossos alunos no contexto das diversidades culturais, étnicas de gênero, de condição social, de diferenças cognitivas, emocionais, incluindo as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

5 - Assegurar o acompanhamento das diversas instâncias - familiar e profissional - que podem contribuir no processo de desenvolvimento de nossos alunos.

Metas Institucionais no Âmbito da Comunidade de Pais

1 - Informar a respeito da nossa proposta pedagógica, num primeiro momento, para que possam decidir sobre a participação e inserção de seus filhos nesta comunidade escolar.

2 - Organizar situações frequentes para troca de informações sobre o processo de construção de valores e de conhecimento dos alunos, de forma que possam co-participar desse percurso, freqüentando reuniões pedagógicas coletivas e individuais; palestras; apresentações das produções realizadas pelos grupos de alunos (seminários, exposições, sarau, apresentação de peça de teatro, musicais ...).

3 - Convidar, quando pertinente, os pais, parentes (avós, tios...) ou outros convidados para discussão de algum tema relevante para os alunos.

4 - Informar os serviços e os convênios oferecidos por alguns pais, outros profissionais e/ou instituições que possam favorecer o processo de desenvolvimento de nossos alunos.

Metas Institucionais no Âmbito do Corpo Docente

1 - Informar a respeito do Projeto Educacional de forma que possa refletir e ter uma ação condizente com as concepções que norteiam a instituição.

2 - Favorecer o seu processo de formação inicial e contínua, através de reuniões sistemáticas com outros professores, de reuniões de orientação individual entre professor e coordenador, de participação em cursos, palestras, seminários e congressos promovidos pelo Centro de Estudos e outras instituições, criando, assim, situações de tematização da sua prática e ampliando sua rede de relações de conhecimento, para que possa oferecer uma melhor qualidade de ensino a seus alunos, no exercício de sua prática cotidiana.

3 - Criar condições para que o professor possa interagir com a comunidade de pais e outros profissionais relacionados ao seu grupo de alunos, possibilitando, assim, a troca de informações acerca do processo de formação e construção de conhecimento do seu aluno.

4 - Implementar o plano de cargos e salários já criados em 1999, o que demanda uma avaliação processual de forma a assegurar sua formação contínua, garantindo-lhe, assim, condições de melhoria do seu trabalho e consequente posição nos níveis de salário para professor.

5 - Favorecer, através do Centro de Estudos, oportunidades para produção de outros trabalhos como: palestras, aulas no curso de formação, participação em consultorias realizadas para outras instituições.

Metas Institucionais no Âmbito da Coordenação Pedagógica

1 - Planejar, encaminhar e avaliar o processo de formação contínua dos professores que coordena.

2 - Planejar, orientar e avaliar o professor para que este operacionalize o Projeto Educacional da instituição.

3 - Participar, representando a proposta da escola, do curso de formação de professores e outros eventos apresentando o trabalho realizado no ciclo da escolaridade que coordena ou orientando outro profissional sobre o trabalho que realiza para que este possa representá-lo em tais circunstâncias.

4 - Colocar-se disponível para realizar trocas com a equipe de coordenação e direção, no sentido de manter uma coerência e coesão do Projeto Educacional, desta instituição.

5 - Arquivar os projetos e atividades produzidas pelos grupos do segmento de escolaridade em que trabalha.

4. Como Fazemos – a Ação Pedagógica

4.1. Aspectos Didáticos e Metodológicos

Uma intervenção pedagógica construtivista deve “...criar condições adequadas para que os esquemas de conhecimento que o aluno constrói no transcurso de suas experiências sejam os mais corretos e ricos possíveis...” (Cesar Coll).

Para tanto, faz-se necessário a formulação de objetivos precisos para o ensino e o planejamento das atividades didáticas a serem realizadas em sala de aula.

Cabe ao professor planejar tais atividades com antecedência razoável, atendendo aos conteúdos e objetivos específicos definidos no currículo da escola, adequando-os às possibilidades cognitivas de seus alunos.

Partindo do conhecimento prévio dos estudantes que corresponde ao conjunto de conhecimentos construídos em suas experiências anteriores de aprendizagem, o educador procede ao diagnóstico da situação que se apresenta em sala de aula e planeja as atividades que serão propostas ao grupo.

Este planejamento pode ser organizado sob a forma de atividades que atendam a um Projeto de Trabalho (situação mais comum da prática da escola), de atividades sequenciadas, de atividades permanentes e de situações de ensino e aprendizagem independentes.

Uma discussão sobre a concepção e a compreensão que se tem sobre Projeto de Trabalho foi desenvolvida no item 2.2.2 deste documento. Anexados, encontram-se alguns projetos que são desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ao longo do ano na escola e que podem exemplificar o funcionamento dos Projetos de Trabalho.

As atividades sequenciadas compreendem situações didáticas articuladas que se realizam num dado tempo e têm um nível progressivo de dificuldades a serem vencidas. Diferem dos Projetos de Trabalho por prescindirem da elaboração de um produto final publicável. As atividades com ortografia e gramática são exemplos desta forma de organização dos conteúdos em sala de aula.

As atividades permanentes se caracterizam pela periodicidade (semanal, quinzenal, mensal) das situações didáticas com o objetivo de desenvolver hábitos e construir atitudes. A leitura compartilhada, as visitas à biblioteca se constituem exemplo de atividades permanentes.

As situações de ensino e aprendizagem independentes se referem ao trabalho pontual com um conteúdo relevante e significativo para o grupo sem que se estabeleçam quaisquer relações com os demais conteúdos trabalhados nas outras atividades ou projetos. A leitura e discussão de algum texto veiculado pela mídia ou de material trazido por um aluno exemplificam este tipo de atividade.

Ainda dentro dos Aspectos Didáticos e Metodológicos, vale ressaltar que o registro destas atividades que ocorrem em sala de aula é feito sob a forma de diários (do professor ou de um observador), de gravações em fitas cassete ou de vídeo, de maneira sistemática, possibilitando a análise posterior deste instrumento de reflexão da prática e implicando o professor nos seus planejamentos subsequentes.

4.2. Conteúdos das Áreas Curriculares e Objetivos Gerais Contemplados nos Diferentes Segmentos da Escolaridade.

Consideramos como conteúdos o conjunto de elementos culturais e de saberes que compreendem a experiência social e histórica da humanidade culturalmente organizada. É de suma importância que sejam compreendidos em sua amplitude pois incluem conceitos, sistemas explicativos, habilidades, técnicas, procedimentos, normas, valores, etc.

Nesse sentido devem ser abordadas em três diferentes dimensões mas que se interrelacionam mutuamente, a saber:

Conteúdos Conceituais: referem-se à obtenção de informações necessárias ao processo de aquisição de conhecimento, que permitem organizar a realidade a partir do estabelecimento de relações significativas, que implicam na construção de fatos, conceitos e princípios sobre o tema proposto.

Conteúdos Procedimentais: referem-se ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, que se traduzem em Saber Fazer para atingir um objetivo.

Conteúdos Atitudinais: relacionados com a formação de juízos de valor, ou seja, com a construção e organização de princípios morais e éticos e da capacidade crítica do indivíduo que possibilitam a vida na coletividade.

Vale ainda ressaltar que os conteúdos são selecionados em função dos objetivos a serem alcançados em cada nível de escolaridade e que entendemos por objetivo o processo de crescimento pessoal que se intenciona promover, favorecer ou facilitar mediante os processos de ensino e de aprendizagem.

Antes de registrar a seleção de conteúdos faz-se necessário, portanto, explicitar os objetivos gerais.

OBJETIVOS GERAIS

1 – Descobrir, conhecer e controlar progressivamente o próprio corpo, formando uma imagem positiva de si mesmo, valorizando sua identidade sexual, suas capacidades e limitações de ação e expressão, adquirindo hábitos básicos de saúde e bem estar.

2 – Atuar de forma cada vez mais autônoma em suas atividades habituais, adquirindo progressivamente segurança afetiva e emocional, desenvolvendo suas capacidades de iniciativa e confiança em si mesmo.

3 – Estabelecer relações sociais em um âmbito cada vez mais amplo, aprendendo a articular, progressivamente, seus próprios interesses e pontos de vista com os demais.

4 – Estabelecer vínculos com os adultos e outras crianças, respondendo aos sentimentos de afeto, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

5 – Observar e explorar o meio ambiente com uma atitude de curiosidade e cuidado, identificando as características e propriedades mais significativas dos elementos que o compõem e algumas das relações que se estabelecem entre eles.

6 – Conhecer algumas das manifestações culturais do meio em que vive mostrando atitude de respeito, interesse e participação.

7 – Representar e evocar aspectos diversos da realidade vivida, conhecida ou imaginada e expressá-los mediante as possibilidades simbólicas oferecidas pelo jogo ou outras formas de representação e expressão.

8 – Utilizar a linguagem oral de forma ajustada às diferentes situações de comunicação habituais para compreender e ser compreendido pelos outros, expressar suas idéias, sentimentos, experiências e desejos. Avançar na construção de significados, regular a própria conduta e influir na conduta dos demais.

9 – Enriquecer e diversificar suas possibilidades expressivas mediante a utilização de recursos e meios ao seu alcance, assim como apreciar diferentes manifestações artísticas próprias da sua idade.

10 – Discriminar, paulatinamente, as suas funções enquanto aluno, construindo sua postura de estudante de acordo com as possibilidades e limites do estágio de desenvolvimento em que se encontra.

As áreas curriculares são assim esquematizadas e denominadas.

EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Formação Pessoal e Social

Identidade e Autonomia Pessoal

2. Conhecimento de Mundo

- Comunicação e Representação

- Linguagem Oral e Escrita

- Matemática

- Artes - Expressão Plástica (Artes Visuais)

- Expressão Musical

- Educação Física - Expressão Corporal (Movimento)

- Meio Físico e Social

ENSINO FUNDAMENTAL

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências
- Geografia
- História
- Artes
- Educação Física
- Inglês
- Informática

Obs: A distribuição/seleção/seqüenciação de conteúdos por grupos obedece aos níveis de abrangência crescente, tornando-os progressivamente mais específicos e ampliando o grau de complexidade de sua abordagem.

4.3. Processo de Avaliação

Voltando ao item 2.2.4 deste documento, avaliar, numa perspectiva construtivista, é estar a serviço das aprendizagens dos alunos, dos professores e da instituição, subsidiando a reflexão e adequando procedimentos e posturas às novas situações que venham a se configurar.

Para assim proceder, quem avalia deve utilizar-se de instrumentos capacitados a evidenciar os avanços e as dificuldades que ocorrem no curso do processo de avaliação.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX vem se empenhando no desenvolvimento destes instrumentos a exemplo do caderno de Registro Diário (Educação Infantil), das pautas de observação por Área de Conhecimento e das Fichas de Auto – avaliação (Ensino Fundamental) dentre outras, objetivando a viabilização e compreensão das práticas de avaliação.

No Ensino Fundamental, tais práticas ainda guardam uma desconcertante contradição: apesar de se construírem num trabalho contínuo de observação e registro dos avanços e

dificuldades experimentadas pelo aluno, também representam uma forma de quantificar seu rendimento, traduzindo, em notas, a aprendizagem que se processou num dado período.

Ao caso de cada um dos quatro bimestres de um ano letivo, os professores têm procurado converter em números, os dados destas avaliações, tarefa nem sempre fácil, fidedigna e coerente. Estes números, as notas, são registrados nos boletins e nos históricos escolares que seguem para os familiares e para a Secretaria de Educação. Porém, qual o significado qualitativo destas notas? Como diferenciar os avanços e as dificuldades de cada aluno, procedimento tão importante na proposição de intervenções mais individualizadas, quando as notas não especificam essas diferenças? Uma mesma nota pode representar progressos e dificuldades diferentes.

Esta forma de avaliar não orienta o professor na tomada de medidas mais específicas e pertinentes para cada caso; não permite ao aluno identificar qual a sua dificuldade para investir, seletivamente, na tarefa de aprender; não proporciona aos pais e a Secretaria de Educação uma visão mais realista da situação de seus filhos/alunos; nem, tampouco, faz jus à concepção construtivista propalada pelos PCN'S e RCN. Como justificá-la então?

Acreditamos que os Relatórios Individuais e de grupo, quando bem estruturados e respaldados em instrumentos de avaliação adequados, talvez representem a melhor forma de noticiar os progressos e as dificuldades dos aprendizes, interferindo, construtivamente, no processo de avaliação, na medida que proporcionam a interpretação qualitativa do conhecimento construído pelos alunos e promovem a análise crítica e reflexiva da adequação dos conteúdos e das situações didáticas que foram propostas.

Em ambos os segmentos, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a escola vem fazendo uso destes relatórios para informar aos pais sobre o *caminhar* de seus filhos. Por que não usá-los no âmbito social mais amplo?

Esperamos que o uso das notas não se justifique apenas pela tradição, pelo costume, pela força do hábito e que possamos, em algum momento, modificar nosso olhar sobre o processo de avaliação, percebendo sua real implicação na formação dos nossos jovens, envolvendo-os na eterna tarefa de aprender a aprender para além da constatação do **status** que as notas lhes confere e promovendo sua integração crítica e reflexiva, na sociedade.

4.4. Procedimentos de Classificação e Reclassificação

Os atos de Classificação dos alunos que não comprovam estudos anteriores, serão efetuados, através de avaliação escrita, realizada pelo Conselho Docente, revestido de atribuições de Conselho de Classe.

O resultado da classificação será efetuado através de parecer do Conselho de Classe, circunstanciados, contendo justificativas e procedimentos adotados, constará em ata, lavrada em livro específico, cuja cópia será anexada ao registro individual do aluno, à disposição do sistema de ensino e das pessoas interessadas.

A matrícula de alunos provenientes do exterior far-se-á mediante Adaptação ou Reclassificação, conforme prescrição da Resolução 103/98 do Conselho Estadual de Educação.

O aluno transferido de outro estabelecimento do país ou do exterior respeitadas as exigências do processo de transferência, deverá ser Reclassificado para a série ou período adequado de acordo com o seu grau de desenvolvimento pessoal.

A Reclassificação do aluno consiste em uma avaliação escrita, realizada pelo Conselho Docente, revestido de atribuições de Conselho de Classe, com base em dados colhidos através de entrevista com os pais ou responsáveis e com os candidatos.

A Reclassificação terá como base as normas gerais do currículo e preservada sua sequência.

O aluno Reclassificado deverá permanecer na Escola durante o período letivo regular.

4.5. Conteúdos Distribuídos por Áreas Curriculares

Âmbito - Conhecimento de Mundo

GRUPO 2

Conteúdo

Eixo: Movimento

GERAL

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Utilização expressiva de movimentos nas situações cotidianas em jogos corporais e em suas brincadeiras
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Percepção progressiva das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Equilíbrio e Coordenação

- Exploração de diferentes posturas corporais como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, etc..
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc..
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Âmbito - Conhecimento de Mundo

GRUPO 3

Conteúdo

Eixo: Movimento

GERAL

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Utilização expressiva de movimentos nas situações cotidianas em jogos corporais e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Percepção progressiva das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Equilíbrio e Coordenação

- Exploração de diferentes posturas corporais como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, etc..
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc..
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Valorização de suas conquistas corporais.

- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Âmbito - Conhecimento de Mundo

GRUPO 4

Conteúdo

Eixo: Movimento

GERAL

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Utilização expressiva de movimentos nas situações cotidianas em jogos corporais e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Percepção progressiva das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

Equilíbrio e Coordenação

- Exploração de diferentes posturas corporais como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, etc..
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc..
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos e jogos e brincadeiras dos quais participam.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Âmbito - Conhecimento de Mundo

GRUPO 5

Conteúdo

Eixo: Movimento

GERAL

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.
- Utilização expressiva de movimentos nas situações cotidianas em jogos corporais e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção progressiva das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Equilíbrio e Coordenação

- Exploração de diferentes posturas corporais como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, etc..
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc..
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos e jogos e brincadeiras dos quais participam.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Âmbito - Conhecimento de Mundo

GRUPO 6

Conteúdo

Eixo: Movimento

GERAL

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

- Utilização expressiva de movimentos nas situações cotidianas em jogos corporais e em suas brincadeiras.
- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção progressiva das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Equilíbrio e Coordenação

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos e jogos e brincadeiras dos quais participam.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

ÂMBITO - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL **1ª SÉRIE**

Conteúdo

Eixo: Identidade e Autonomia

CONHECIMENTO DE SI MESMO E DO PRÓPRIO CORPO

- Conhecimento do próprio corpo, seus ritmos, possibilidades, necessidades, sentimentos e sensações.
- Seguimentos e órgãos: necessidades e sensações que permitem experimentar as possibilidades expressivas.
- Diferenciação de outras pessoas para construção da sua própria imagem com características próprias e inserido em seu meio.
- Construção da própria identidade e auto-imagem, competências e segurança.

O Corpo e o Movimento

- Possibilidades de movimento, deslocamento e coordenação do próprio corpo.
- Construção de noções de espaço e de tempo ligados à própria atividade.
- Construção de habilidades manipulativas.
- Construção do controle postural em relação às diversas atividades de que participa.
- Confiança nas suas possibilidades de ação e esforço para vencer dificuldades superáveis.

O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

- Cuidado de si mesmo nos aspectos relacionados à higiene, à alimentação, à prevenção de saúde, auto proteção diante de perigo.
- A conquista de autonomia progressiva nos contextos naturais/cotidianos.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras de convívio social.
- Participação de meninos e meninas, **igualmente**, em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc..
- Valorização do diálogo como uma forma de resolver conflitos.
- Participação na realização de tarefas que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com o outro.
- Aceitação das diferenças individuais em relação às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc., assim como respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

ÂMBITO - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL **2ª SÉRIE**

Conteúdo

Eixo: Identidade e Autonomia

CONHECIMENTO DE SI MESMO E DO PRÓPRIO CORPO

- Conhecimento do próprio corpo, seus ritmos, possibilidades, necessidades, sentimentos e sensações.
- Seguimentos e órgãos: necessidades e sensações que permitem experimentar as possibilidades expressivas.
- Diferenciação de outras pessoas para construção da sua própria imagem com características próprias e inserido em seu meio.
- Construção da própria identidade e auto-imagem, competências e segurança.

O Corpo e o Movimento

- Possibilidades de movimento, deslocamento e coordenação do próprio corpo.
- Construção de noções de espaço e de tempo ligados à própria atividade.
- Construção de habilidades manipulativas.
- Construção do controle postural em relação às diversas atividades que participa.
- Confiança nas suas possibilidades de ação e esforço para vencer dificuldades superáveis.

O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

- Cuidado de si mesmo nos aspectos relacionados à higiene, à alimentação, à prevenção de saúde, auto proteção diante de perigo.

- A conquista de autonomia progressiva nos contextos naturais/cotidianos.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras de convívio social.
- Participação de meninos e meninas, **igualmente**, em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc..
- Valorização do diálogo como uma forma de resolver conflitos.
- Participação na realização de tarefas que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com o outro.
- Aceitação das diferenças individuais em relação às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc., assim como respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

ÂMBITO - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL 3ª SÉRIE

Conteúdo

Eixo: Identidade e Autonomia

CONHECIMENTO DE SI MESMO E DO PRÓPRIO CORPO

- Conhecimento do próprio corpo, seus ritmos, possibilidades, necessidades, sentimentos e sensações.
- Seguimentos e órgãos: necessidades e sensações que permitem experimentar as possibilidades expressivas.
- Diferenciação de outras pessoas para construção da sua própria imagem com características próprias e inserido em seu meio.
- Construção da própria identidade e auto-imagem, competências e segurança.

O Corpo e o Movimento

- Possibilidades de movimento, deslocamento e coordenação do próprio corpo.
- Construção de noções de espaço e de tempo ligados à própria atividade.
- Construção de habilidades manipulativas.
- Construção do controle postural em relação às diversas atividades que participa.
- Confiança nas suas possibilidades de ação e esforço para vencer dificuldades superáveis.

O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

- Cuidado de si mesmo nos aspectos relacionados à higiene, à alimentação, à prevenção de saúde, auto proteção diante de perigo.
- A conquista de autonomia progressiva nos contextos naturais/cotidianos.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive.

- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras de convívio social.
- Participação de meninos e meninas, **igualmente**, em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc..
- Valorização do diálogo como uma forma de resolver conflitos.
- Participação na realização de tarefas que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com o outro.
- Aceitação das diferenças individuais em relação às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc., assim como respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

ÂMBITO - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

4ª SÉRIE

Conteúdo

Eixo: Identidade e Autonomia

CONHECIMENTO DE SI MESMO E DO PRÓPRIO CORPO

- Conhecimento do próprio corpo, seus ritmos, possibilidades, necessidades, sentimentos e sensações.
- Seguimentos e órgãos: necessidades e sensações que permitem experimentar as possibilidades expressivas.
- Diferenciação de outras pessoas para construção da sua própria imagem com características próprias e inserido em seu meio.
- Construção da própria identidade e auto-imagem, competências e segurança.

O Corpo e o Movimento

- Possibilidades de movimento, deslocamento e coordenação do próprio corpo.
- Construção de noções de espaço e de tempo ligados à própria atividade.
- Construção de habilidades manipulativas.
- Construção do controle postural em relação às diversas atividades que participa.
- Confiança nas suas possibilidades de ação e esforço para vencer dificuldades superáveis.

O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE

- Cuidado de si mesmo nos aspectos relacionados à higiene, à alimentação, à prevenção de saúde, auto proteção diante de perigo.
- A conquista de autonomia progressiva nos contextos naturais/cotidianos.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras de convívio social.

- Participação de meninos e meninas, **igualmente**, em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc..
- Valorização do diálogo como uma forma de resolver conflitos.
- Participação na realização de tarefas que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com o outro.
- Aceitação das diferenças individuais em relação às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc., assim como respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA 1ª SÉRIE

1º Semestre

Projeto: Diário do nosso corpo

Conteúdo

- Movimentos básicos (Correr, saltar, embalar, equilibrar, girar...).
- Movimentos combinados (correr e saltar; equilibrar e embalar).
- Simbolismo coletivo através das representações de papéis.
- Conhecimentos sobre o corpo:
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo e o tempo/espço lúdico;
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo com os objetos o tempo/espço lúdico;
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo com outros corpos e o tempo/espço lúdico;
- Valoração das descobertas individuais e coletivas.
- Respeito e identificação de habilidades em si e no outro.
- Sistematização individual das produções.

2º Semestre

Projeto: Brincando e Construindo a brincadeira

Conteúdo

- Jogos de regras.
- Diálogo como mediador do processo de construção.
- Inclusão e divisão de oportunidades de jogar.
- Movimentos básicos (Correr, saltar, embalar, equilibrar, girar...).
- Movimentos combinados (correr e saltar; equilibrar e embalar).
- Simbolismo coletivo através das representações de papéis.
- Conhecimentos sobre o corpo: limites e possibilidades de relacionar o corpo e o tempo/espço lúdico;
- Limites e possibilidades de relacionar o corpo com os objetos o tempo/espço lúdico; relacionar o corpo com outros corpos e o tempo/espço lúdico).
- Valoração das descobertas individuais e coletivas.
- Respeito e identificação de habilidades em si e no outro.
- Sistematização individual das produções.

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA
2ª SÉRIE

1º Semestre

Projeto: Diário do nosso corpo

Conteúdo

- Movimentos básicos (Correr, saltar, embalar, equilibrar, girar...).
- Movimentos combinados (correr e saltar; equilibrar e embalar).
- Simbolismo coletivo através das representações de papéis.
- Conhecimentos sobre o corpo:
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo e o tempo/espaço lúdico;
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo com os objetos o tempo/espaço lúdico;
 - limites e possibilidades de relacionar o corpo com outros corpos e o tempo/espaço lúdico;
- Valoração das descobertas individuais e coletivas.
- Respeito e identificação de habilidades em si e no outro.
- Sistematização individual das produções.

2º Semestre

Projeto: Brincando e Construindo a brincadeira

Conteúdo

- Jogos de regras.
- Diálogo como mediador do processo de construção.
- Inclusão e divisão de oportunidades de jogar.
- Movimentos básicos (Correr, saltar, embalar, equilibrar, girar...).
- Movimentos combinados (correr e saltar; equilibrar e embalar).
- Simbolismo coletivo através das representações de papéis.
- Conhecimentos sobre o corpo: limites e possibilidades de relacionar o corpo e o tempo/espaço lúdico;
- Limites e possibilidades de relacionar o corpo com os objetos o tempo/espaço lúdico; relacionar o corpo com outros corpos e o tempo/espaço lúdico).
- Valoração das descobertas individuais e coletivas.
- Respeito e identificação de habilidades em si e no outro.
- Sistematização individual das produções.

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA
3ª SÉRIE

1º Semestre

Projeto: De qualquer coisa a gente inventa uma brincadeira

Conteúdo

- Brincadeiras advindas da cultura popular como alicerce de novas construções.
- Invenção e reinvenção de brincadeiras.
- O corpo e as possibilidades do brincar.
- O corpo e os movimentos básicos (correr, saltar, equilibrar, rolar, embalançar...).
- Corpo criativo.
- Meu corpo, os objetos e as possibilidades lúdicas.
- Respeito às produções criativas.
- Possibilidades de ampliar coletivamente situações lúdicas apresentadas pelos grupos.

2º Semestre

Projeto: Conhecendo o mundo lúdico-esportivo

Conteúdo

- Conhecimento das principais características dos esportes de quadra (futsal, Handebol, Basquetebol, Voleibol).
- Transformação lúdica dos jogos de quadra - jogos pré-esportivos – (Voleibas, Vassorovolei, Labteuqsab, Encaixobol, Hokey de quadra etc.).
- Respeito às diferenças de capacidades e níveis de habilidades.
- Jogar com versos jogar contra.
- Jogo e Gênero.
- Jogo e atitudes de quem joga e de quem assiste.

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO FÍSICA 4ª SÉRIE

1º e 2º Semestre

Projeto: Torneio

Conteúdo

- Discussão dos princípios do torneio.
- Vivência de todas as atividades que estarão presentes no Torneio, observando: Regras, quantidade de participantes, tempo de jogo.
- Organização propriamente dita do evento;
 - Divulgação;
 - Inscrição;
 - Tabela;
 - Arbitragem (alunos e alunas da 4ª série, que mediam algumas atividades da 1ª e 2ª séries;
 - Organização dos grupos (atendimento às crianças).
- Aprendizagem de cada etapa de construção do evento.
- Proposta de alteração na dinâmica do torneio.
- Construção de questionário a ser aplicado junto às pessoas participantes para avaliação do torneio.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

1º E 2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 05-07-09/04/2010

Atividades com bola

Objetivo

Desenvolver atividades com a bola fazendo com que os alunos estabeleçam uma conduta cooperativa respeitando desempenho dos colegas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) e alguns combinados a respeito do decorrer da aula;

2º Momento

Propor aos alunos atividades com bola, fazendo com que estes escolham e votem às atividades;

3º Momento

Realização das atividades;

4º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

1º E 2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 12-14-16/04/2010

Atividades com bola

Objetivo

Desenvolver atividades com a bola fazendo com que os alunos estabeleçam uma conduta cooperativa respeitando desempenho dos colegas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) e alguns combinados a respeito do decorrer da aula;

2º Momento

Propor aos alunos atividades com bola, fazendo com que estes escolham e votem às atividades;

3º Momento

Realização das atividades;

4º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

1º E 2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 19-23/04/2010

Bolinhas de gude

Objetivo

Desenvolver atividades com a bola fazendo com que os alunos estabeleçam uma conduta cooperativa respeitando desempenho dos colegas e apresentar os tipos de bolas de gude.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) e alguns combinados a respeito do decorrer da aula;

2º Momento

Desenvolvimentos das atividades (pega – pega congelou, dono da rua, passa – passa, la vão as bolas, bola no túnel e desafios com as bolinhas);

3º Momento

Roda com conversa informal sobre os variados tipos de bola que os alunos conhecem e não conhecem e apresentação das bolinhas de gude;

4º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

1º E 2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 03-05-07/05/2010

Bola de Futebol Americano

Objetivo

Apresentar a bola de Futebol Americano desenvolvendo atividades com ela, fazendo com que os alunos estabeleçam uma conduta cooperativa respeitando o desempenho dos colegas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) e alguns combinados a respeito do decorrer da aula;

2º Momento

Desenvolvimento das atividades (bolinhas de gude, relógio/fogueteiro, alerta, passes, quem é vivo corre, pega – pega cavalinho, granadas, lá vão as bolas,);

3º Momento

Apresentação da bola de Futebol Americano.

4º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 02-04/08/2010

Jabulani a bola da Copa.

Objetivo

Conhecer o significado da bola da Copa assim como algumas curiosidades.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) sobre a bola da Copa;

2º Momento

Realização das atividades;

3º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 09-11-16-18/08/2010

Semana do estudante.

Objetivo

Proporcionar às crianças a possibilidade de escolher as atividades que serão realizadas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo);

2º Momento

Realização das atividades;

3º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 09-11-16-18/08/2010

Semana do estudante.

Objetivo

Proporcionar às crianças a possibilidade de escolher as atividades que serão realizadas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo);

2º Momento

Realização das atividades;

3º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

Departamento de Educação Física

Professor: (A)

1º E 2º ANO (PLANO DE AULA) MATUTINO E VESPERTINO

Aula 23-25/08/2010

Semana do estudante.

Objetivo

Proporcionar às crianças a possibilidade de escolher as atividades que serão realizadas.

Atividades

1º Momento

Roda com os alunos estabelecendo uma conversa informal (bate-papo) com a escolha das atividades e votação da ordem de realização;

2º Momento

Realização das atividades;

3º Momento

Roda de despedida, chamada e avaliação da aula com debate sobre os combinados e conflitos que existiram.

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 12-13 / 04/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS

Proporcionar e favorecer uma atmosfera para aprendizagem, através de um compromisso com normas e finalidades claras e compartilhadas.

3º 4º e 5º ANO**1º MOMENTO:**

O BRINCAR. O Professor deve sugerir algumas regras ou pedir aos alunos que eles mesmos as criem, Através das brincadeiras ou jogos relacionados semana passada, exs: **Garrafão, dono da rua, barra manteiga, gato e rato...** As crianças recebem orientação para por em prática brincadeiras e jogos que os pais e avós praticavam quando pequenos.

2º MOMENTO: Só 3º**TERRA, ÁGUA, AR E FOGO.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Aquecer e exercitar o senso de direção, percepção de espaço e, conhecer sobre os elementos da natureza e seus conteúdos e descontrair.

MATERIAL: giz colorido

DESENVOLVIMENTO: O Professor convida o grupo a se posicionar no meio do pátio Começa a orientação: “o lado da árvore estão os elementos da TERRA à sua direita. E a ÁGUA e à sua esquerda. À frente o AR e atrás o FOGO”.

Quando eu disser: TERRA! Todos irão para a terra... ÁGUA! Todos irão para o... MAR!. Criar comandos variados tipo: caverna (conteúdo da terra); Peixe, onda (mar); São João, fogueira, calor (fogo) etc.

2º MOMENTO:**GUERRA DAS BOLINHAS**

DESENVOLVIMENTO: dividir duas equipes no pátio separando-as com a mesma quantidade de bolas, oferecendo os cones, colchonete e objetos coloridos de espuma para preparação d um escudo. Orientá-los para só começar e pegar novas bolas para próxima rodada ao comando do Professor.

BALEADO COM 7 BOLAS: 4º e 5º ANO

ATLETISMO ADAPTADO:

MODALIDADES: corrida individual, por equipes e de revezamento com bastão de curta distância (ida e volta). Corrida de longa distância em volta do pátio (de 3 a 4 voltas) , **utilizando cones** para demarcar o trajeto e a corrida de obstáculos.

3º MOMENTO:

BOLA ACERTADA

MATERIAIS: giz, bolas de vôlei, futebol e bola de pilates.

DESENVOLVIMENTO: riscar no solo dois retângulos, um para cada lado. Dividir as equipes e distribuir igualmente as bolas. No centro posicionar a bola grande. Ao sinal do professor, todos arremessarão ao pegar as bolas, tentando acertar o bolão até ela passar pela Linha demarcada.

Comentar as atividades.

O que foi mais difícil executar? Porque?

O que mais gostou?

O que pode observar?

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 19-20 / 04/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS:

Proporcionar por meio de atividades adequadas, considerando os diversos tipos de interações da criança como meio, seu conteúdo subjetivo, sua história de vida, enfatizando o diálogo, o debate, a troca de idéias e a participação.

3º 4º e 5º ANO**1º MOMENTO: O BRINCAR.**

O Professor deve sugerir algumas regras ou pedir aos alunos que eles mesmos as criem, Através das brincadeiras ou jogos relacionados semana passada, exs: **Garrafão, dono da rua, barra manteiga, gato e rato...** As crianças recebem orientação para por em prática brincadeiras e jogos que os pais e avós praticavam quando pequenos.

2º MOMENTO: Só 3º**TERRA, ÁGUA, AR E FOGO.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Aquecer e exercitar o senso de direção, percepção de espaço e, conhecer sobre os elementos da natureza e seus conteúdos e descontrair.

MATERIAL: giz colorido

DESENVOLVIMENTO: O Professor convida o grupo a se posicionar no meio do pátio

Começa a orientação: “o lado da árvore estão os elementos da TERRA à sua direita. E a ÁGUA e à sua esquerda. À frente o AR e atrás o FOGO”.

Quando eu disser: TERRA! Todos irão para a terra... ÁGUA! Todos irão para o... MAR! Criar comandos variados tipo: caverna (conteúdo da terra); Peixe, onda (mar); São João, fogueira, calor (fogo) etc.

2º MOMENTO:**GUERRA DAS BOLINHAS**

DESENVOLVIMENTO: dividir duas equipes no pátio separando-as com a mesma quantidade de bolas, oferecendo os cones, colchonete, caixas de papelão e objetos coloridos de espuma para preparação de um escudo. Orientá-los para só começar e pegar novas bolas para próxima rodada ao comando do Professor.

BALEADO COM 7 BOLAS: 4º e 5º ANO

ATLETISMO ADAPTADO:

MODALIDADES: corrida individual, por equipes e de revezamento de curta distância (ida e volta). Corrida de longa distância em volta do pátio (de 3 a 4 voltas) , demarcar o trajeto e a corrida de obstáculos.

MATERIAIS: giz colorido, cones e caixas de papelão

BOLA ACERTADA

MATERIAIS: giz, bolas de vôlei, futebol e bola de pilates.

DESENVOLVIMENTO: riscar no solo dois retângulos, um para cada lado. Dividir as equipes e distribuir igualmente as bolas. No centro posicionar a bola grande. Ao sinal do professor, todos arremessarão ao pegar as bolas, tentando acertar o bolão até ela passar pela Linha demarcada.

3º MOMENTO:

Comentar as atividades.

O que foi mais difícil executar? Por quê?

O que mais gostou?

O que pode observar?

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 26-27 / 04/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS:

Vivenciar a expressão das emoções, a ampliação dos movimentos, a maior possibilidade do jogo e o deslocamento seguro do corpo, interferindo na progressiva autonomia do aluno. Promovendo uma maior condição de relação interpessoal através da percepção e aceitação das diferenças de temperamento, de intenções, de humor, de jeito de ser e de viver das pessoas circundantes, permitindo ao aluno colocar-se no lugar do outro, analisar diferentes pontos de vista e refletir sobre seus próprios pensamentos.

3° 4° 5° ANO

1° MOMENTO: Jogos que os pais e avós praticavam quando pequenos. Sugestão do Professor: **Bandeirinha** ou **Rua e avenida** *

Ação: Desenhar círculos em fileiras e colunas no pátio, posicionando os participantes dentro do mesmo num espaço de 1 m entre eles. E solicitados dois voluntários (um pegador e outro fugitivo) que ficarão separados. Aos comandos de rua ou avenida o pegador começa o pique e quem esta no círculo dará as mãos para direita ou esquerda, formando um corredor, onde deverá se percorrido pelos voluntários. Quem for pego, troca de papéis. Em seguida eles podem escolher mais dois substitutos. Orienta-los para não passar por baixo dos braços.

2° MOMENTO:**Frescobol adaptado: Só 3° 4°**

Ação: Adaptar os quadrados coloridos como raquetes e bola de borracha, treinar individualmente e depois em duplas. Podendo variar as escolhas.

Corrida de carros (tampas de pet coloridas), utilizando giz para desenhar as pistas (dividir por sorteio com as cores) dos participantes por pistas. *Explicar as regras e variações anteriormente com diagramas na lousa em sala.

Ação: Com um dado organizar a sequência de jogar, cada jogador pode dar três petelecos no máximo, desde que a tampa não saia da pista, se acontecer o carro deve voltar a última marca ultrapassada, se ao dar o peteleco a tampa bater em outra e essa sair da pista, posiciona-la no local da saída. Quem passar 1° na linha de chegada vence, pode dar continuidade, até todos chegarem em 2° 3° 4° 5°... Pode-se fazer uma marcação de pontos, conforme classificação.

Pinobol: 3° 4° 5° ANO

Ação: Dividir as equipes em duas, que fiquem em fila indiana, uma ao lado da outra. Apenas dois alunos - um de cada equipe – competem de cada vez. O jogador da equipe A precisa

“queimar” o adversário com a bola. O jogador B tem como desafio derrubar os cones- o mais rápido possível com qualquer parte do corpo. É importante marcar o tempo de cada etapa. Quando o aluno da equipe B é atingido, ele dará a continuidade ao próximo da fila. O mesmo acontece com o jogador da equipe A assim que arremessa a bola. Quando a fila termina, os papéis se invertem. Ganha a equipe que terminar em menor tempo.

Jogo dos 10 passes:

Ação: Dividir as crianças em duas equipes. Cada equipe deverá passar a bola 10 vezes sem deixar que a outra pegue ou deixe cair no chão. Se conseguir os 10 passes vai somando pontos.

3º MOMENTO:

Comentar as atividades. Ganhar é bom, perder é ruim, porém jogar é melhor que tudo. Qual sua opinião?

O que foi mais difícil executar? Por quê? Vergonha e humilhação devem ser evitados em qualquer situação.

O que mais gostou?

O que pode observar? Relacionar as atividades com as habilidades motoras.

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 03-04 / 05/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS:

Desenvolver aspectos corporais, aspectos relacionais, envolvendo a aptidão, e a necessidade de obter êxito nas tarefas do dia a dia e a percepção e consciência de pertencer e protagonizar papéis diferenciados. Uma proposta que é uma importante ferramenta na formação de um aluno competente corporalmente, articulado nas relações envolvidas sendo capaz de refletir e discutir sobre os elementos da nossa cultura corporal, bem como os limites éticos do movimento.

1º MOMENTO:**Pique do rabinho: 3º 4º 5º ANO**

Ação: Entregar um pedaço de tecido em que deverá ficar fixo atrás na bermuda. Solicitar que se posicionem em espaços diversos pelo pátio. Após orientação sobre as consignas de segurança, dar o sinal em que todos tentarão ao mesmo tempo não ficar sem o tecido (rabinho) e pegar quantos puder. Detalhes: Não segurar o seu rabo, se ficar sem aguardar o fim e depois contar quantos pegou.

Variação: Colocar respectivamente duas, três e quatro equipes.

Dinâmica do guia:

Ação: Em duplas variadas, um com a venda no olho, será guiado pelo parceiro, depois quem guio será o guia. **Variação:** deixar que eles escolham o caminho ou preparar um específico. **Consignas:** não correr, não bater, guiar com as mãos levemente pelos ombros (virar esquerda com uma pequena puxada no ombro esquerdo e vice-versa na direita, parar segurando os ombros e andar empurrar á frente, evitar a verbalização).

2º MOMENTO:**Frescobol adaptado: Só 3º 4º**

Ação: Usar as mãos como raquetes e bola de borracha, treinar individualmente e depois em duplas. Podendo variar as escolhas.

Corrida de carros: 3º 4º 5º ANO (tampas de pet coloridas), utilizando giz para desenhar as pistas (dividir por sorteio com as cores) dos participantes por pistas. *Explicar as regras e variações anteriormente com diagramas na lousa em sala.

Ação: Com um dado organizar a sequência de jogar, cada jogador pode dar três petelecos no máximo, desde que a tampa não saia da pista, se acontecer o carro deve voltar a última marca

ultrapassada, se ao dar o peteleco a tampa bater em outra e essa sair da pista, posiciona-la no local da saída. Quem passar 1º na linha de chegada vence, pode dar continuidade, até todos chegarem em 2º 3º 4º 5º... Pode-se fazer uma marcação de pontos, conforme classificação.

Pinobol: 3º ANO

Ação: Dividir as equipes em duas, que fique em fila indiana, uma ao lado da outra. Apenas dois alunos - um de cada equipe – competem de cada vez. O jogador da equipe A precisa “queimar” o adversário com a bola. O jogador B tem como desafio derrubar os cones - o mais rápido possível com qualquer parte do corpo. É importante marcar o tempo de cada etapa. Quando o aluno da equipe B é atingido, ele dará a continuidade ao próximo da fila. O mesmo acontece com o jogador da equipe A assim que arremessa a bola. Quando a fila termina, os papéis se invertem. Ganha a equipe que terminar em menor tempo.

Jogo dos 10 passes:

Ação: Dividir as crianças em duas equipes. Cada equipe deverá passar a bola 10 vezes sem deixar que a outra pegue ou deixe cair no chão. Se conseguir os 10 passes vai somando pontos.

3º MOMENTO:

Comentar as atividades. Ganhar é bom, perder é ruim, porém jogar é melhor que tudo. Qual sua opinião?

O que foi mais difícil executar? Por quê? Vergonha e humilhação devem ser evitadas em qualquer situação.

O que mais gostou?

O que pode observar? Relacionar as atividades com as habilidades motoras.

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 23 e 24/08/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS GERAIS: Durante os nossos encontros, originarem momentos com suas variáveis e as construções coletivas, através de jogos que constituam o desenvolvimento e a formação corporal.

1º e 2º MOMENTO: 3º 4º e 5º ano, estafetas com corridas individuais e de revezamento com bastões. Brincar de Pique Bandeirinha (opinar sobre variáveis) e repetir e adaptar o handebol com o jogo dos passes, sem deixar cair à bola (de futebol americano). O vôlei utilizando tecidos como rede e dois participantes variados a cada ponto, para segurar o tecido.

2º MOMENTO: Todos. 2º opção. Acerte a bola (planejamento nº8)

DESENVOLVIMENTO: riscar no solo dois retângulos, um para cada lado. Dividir as equipes e distribuir igualmente as bolas. No centro posicionar a bola grande. Ao sinal do professor, todos arremessarão ao pegar as bolas, tentando acertar o bolão até ela passar pela Linha demarcada.

3º MOMENTO: 3º 4º e 5º ANO. Relaxação. Conversar sobre. As diferenças, as novas possibilidades dentro de um mesmo jogo. O que já sei e o que posso mudar, por quê?

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 30 e 31/08/2010
ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS GERAIS:

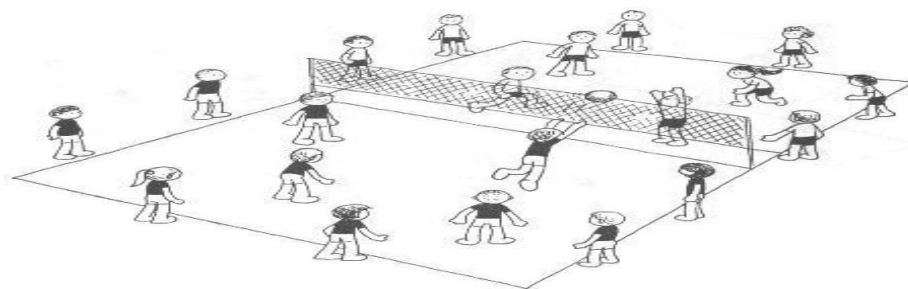
Estabelecer situações problematizadoras, na construção do jogo, criando e recriando regras, reconhecendo dessa forma limites e possibilidades num exercício de ética e cidadania.

1º e 2º MOMENTO: 3º 4º e 5º ano, Bandeirinha (opinar sobre variáveis) e Vôlei de apoio:

Formação: Quatro grupos

Organização: Dois grupos em cada área de jogo, sendo um dentro e o outro ocupando a lateral e fundo da área.

Desenvolvimento: Após o saque, a equipe que recebe, tenta devolver a bola para o campo adversário. O grupo que se encontra fora da área de jogo (lateral e fundo da quadra) participa do jogo, devolvendo as bolas que forem para fora, para o seu campo, oportunizando, ao grupo, nova tentativa de passar a bola para o campo adversário. Caso a equipe que saca marque ponto, o participante de fora da equipe se sofreu o ponto inverte os papéis com o grupo de dentro, ou seja, quem estava jogando dentro da quadra passará a jogar fora da quadra e vice.



2º MOMENTO: Todos. 2º opção. Acerte a bola (planejamento nº8)

3º MOMENTO: 3º 4º e 5º ANO. Relaxação. Conversar sobre. As diferenças, as novas possibilidades dentro de um mesmo jogo. O que já sei e o que posso mudar, por quê? Uma enquete das suas escolhas para o torneio.

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 06-13-14/09/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

OBJETIVOS GERAIS: Compartilhar relatos da vida, gerenciar conflitos, focando a problemática e mostrando aos alunos como estamos cientes e dispostos a intermediar respostas.

1º MOMENTO: Todos. Conversar sobre. As diferenças, as novas possibilidades dentro de um mesmo jogo. O que já sei e o que posso mudar, por quê? Dentro da enquete das suas escolhas realizadas semana passada para o torneio, democratizar qual jogo vai vivenciar.

2º MOMENTO: Todos. Caça o tesouro (2 ou 3 equipes com senhas e perguntas sobre esporte, saúde, comportamento...), Garrafão e Vôlei de apoio:

Formação: Quatro grupos

Organização: Dois grupos em cada área de jogo, sendo um dentro e o outro ocupando a lateral e fundo da área.

Desenvolvimento: Após o saque, a equipe que recebe, tenta devolver a bola para o campo adversário. O grupo que se encontra fora da área de jogo (lateral e fundo da quadra) participa do jogo, devolvendo as bolas que forem para fora, para o seu campo, oportunizando, ao grupo, nova tentativa de passar a bola para o campo adversário. Caso a equipe que saca marque ponto, o participante de fora da equipe se sofreu o ponto inverte os papéis com o grupo de dentro, ou seja, quem estava jogando dentro da quadra passará a jogar fora da quadra e vice.

3º MOMENTO: 3º 4º e 5º ANO. Reflexão da prática.

ESCOLA

PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROF. (B) / DATA: 20-21/09/2010
ENSINO FUNDAMENTAL I

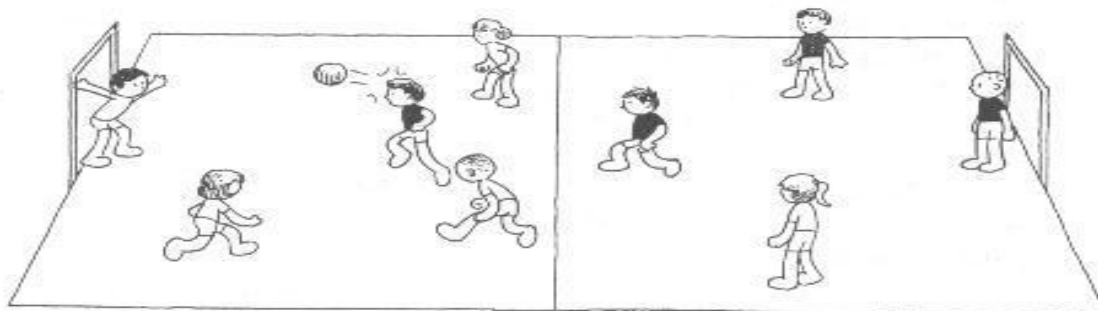
OBJETIVOS GERAIS: Pensar alternativas, encarar os desafios, materializar e significar a consciência do eu e do outro.

1º MOMENTO: Todos. Conversar sobre o último encontro. As diferenças, as novas possibilidades dentro de um mesmo jogo. O que já sei e o que posso mudar, por quê?

2º MOMENTO: Todos. Caça o tesouro (2 ou 3 equipes com senhas e perguntas sobre esporte, saúde, comportamento. Eles podem elaborar as perguntas e pistas. **Handfut**
.Formação: Duas equipes

Organização: Dois grupos na área de jogo, definindo um participante para o gol.

Desenvolvimento: Os alunos trocam passes com as mãos entre sua equipe, mas só podendo realizar o gol com os pés ou com a cabeça, concluindo o lançamento.



3º MOMENTO: Reflexão da prática.