

UNISAL

Sandra Eli Queiros da Costa

Escolas Públicas e Educação Inclusiva: a contribuição da Educação Física no processo da inclusão escolar nas Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino de Americana/SP

AMERICANA

2010

UNISAL

Sandra Eli Queiros da Costa

Escolas Públicas e Educação Inclusiva: a contribuição da Educação Física no processo da inclusão escolar nas Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino de Americana/SP

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

AMERICANA

2010

Autor: Sandra Eli Queiros da Costa

Título: **Escolas Públicas e Educação Inclusiva:** a contribuição da Educação Física no processo da inclusão escolar nas Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino de Americana/SP

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 24 / 09 / 2010, pela comissão julgadora:

Dr. Luís Antonio Groppo

Dr. Paulo Gomes de Tarso

Dr. Álvaro José Pereira Braga

UNISAL
AMERICANA
2010

Ninguém descansa de suas deficiências,
nem de seus talentos. Isso prova que a
sociedade não deve ter sequer a ilusão de
poder descansar também.

Claudia Werneck

Ao meu amor,
Paulo Costa, que todos os dias me faz
feliz, com seu amor, carinho e confiança.
Além do apoio e respeito pelas minhas
escolhas pessoais.

*Eu sou do meu amado, e ele me tem
afeição. (O Cântico dos Cânticos 7: 10)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, a Ele todo o louvor, glória e honra.

Em especial ao meu mestre, professor e orientador, Dr. Luís Antonio Groppo, que me ajudou a dar passos seguros, compartilhando seu saber de forma generosa.

A todos os professores do programa, que contribuíram de forma ímpar seus ensinamentos, sempre demonstrando carinho e respeito pelos mestrandos.

Em especial ao professor Dr. Paulo Gomes de Tarso, que contribuiu com seus comentários e questionamento para a construção deste trabalho.

Ao professor Dr. Álvaro José Pereira Braga, que gentilmente fez apontamento e sugestões de suma importância para o enriquecimento deste trabalho.

Ao meu amado, Paulo Costa, que esteve sempre ao meu lado incentivando, apoiando e me amando.

À minha princesinha, Vitória da Costa, que deitava ao meu lado enquanto eu escrevia, para receber um afago e às vezes pedia para eu parar. Minha filha amada, fruto do sonho de Deus.

À minha querida mãe, Edelvira Alexandre, amiga e companheira, que, sem ela, talvez não conseguisse ir tão longe, cuidando não só de mim, mas do meu marido e da minha princesa com tanto amor e carinho.

Pelo meu pai, Nivaldo Queiros, que mesmo parecendo distante, sei que se alegra com minhas conquistas.

Aos meus familiares e amigos, que compreenderam minha ausência nos almoços de domingo e nos muitos cafés, contudo torciam para mais essa conquista, além da cobrança pelo término desse trabalho.

Ao meu primo Daniel Queiroz, que mais uma vez esteve bem próximo de mim, em mais um momento especial da minha vida, sendo além de primo, amigo e irmão.

Aos alunos, pais e educadores, por contribuir para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a inclusão de crianças com deficiência nas escolas públicas e a contribuição da Educação Física nesse processo. O objetivo principal é averiguar os avanços, nos últimos anos, na atuação das escolas públicas em relação aos alunos com deficiência, bem como a integridade, o bem-estar e a qualidade de ensino. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica sobre os temas: inclusão escolar, Educação Física escolar, Educação Física Adaptada e educação especial; coleta de dados na internet, na diretoria de ensino de Americana e nas escolas sobre inclusão escolar e pesquisa de campo, na qual se entrevistou e aplicou questionários a dez alunos, sete pais e oito educadores. Dentre os resultados, destacam-se: a permanência de preconceitos contra as pessoas com deficiência; a dificuldade de implantar a inclusão nas escolas; as possibilidades de a Educação Física contribuir com a inclusão escolar com o desenvolvimento da cultura corporal do movimento, entre outras ações.

Palavras-chave: 1. Inclusão Escolar; 2. Educação Física; 3. Alunos com deficiência; 4. Escolas Estaduais da Região de Americana/SP.

ABSTRACT

This project features the inclusion of disabled children in public schools and contribution of physical education. The main objective is to analyze the progress in the last few years, the performance of public schools with regards to students with disabilities as well as their integrity, well-being and education quality. The methodology used was literature on topics including education, Physical Education, Adapted and Special Physical Education; education data collection at Internet, at the education board in Americana and in schools which have been interviewed in and questionnaires were applied to ten students, seven parents and seven teachers. Among the partial results include: the persistence of prejudice against people with disabilities, the difficulty of implementing inclusion in schools; the possibilities of Physical Education to contribute to the educational inclusion with the development of physical culture of movement, and other actions.

Keywords: 1. School Inclusion; 2. Physical Education; 3. Students with disabilities; 4. Public Schools in the Region of Americana / SP

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas com deficiência no Brasil	12
Tabela 2 - Matrícula na Educação Básica, segundo o tipo de instituição	22
Tabela 3 – Matrícula do Ensino Superior, segundo o tipo de instituição.....	22
Tabela 4 - Taxa de conclusão de Nível Superior, segundo o tipo de instituição.....	22
Tabela 5 - Distribuição de matrícula, segundo o tipo de instituição	24
Tabela 6 - Atendimento oferecido pelas escolas.....	25
Tabela 7 - Quantidade de escolas com alunos com DA, DM, DV na DERA	68
Tabela 8 - Quantidade de alunos com DF na DERA.....	69
Tabela 9 - Estrutura física das escolas da DERA	71
Tabela 10 – Questionário dirigido aos alunos.....	83
Tabela 11 – Respostas dos alunos, referentes à questão 01 (“O que você mais gosta da escola?”).....	84
Tabela 12 - Respostas dos alunos, referentes à questão 02 (“O que você não gosta da escola?”).	85
Tabela 13 - Respostas dos alunos, referentes à questão 03 (“Você participa de todas as atividades da escola?”).	85
Tabela 14 - Respostas dos alunos, referentes à questão 04 (“Você acha que sua deficiência atrapalha no seu desenvolvimento escolar?”).	86
Tabela 15 - Respostas dos alunos, referentes à questão 05 (“A escola ajuda você a superar suas dificuldades?”).....	87
Tabela 16 - Respostas dos alunos, referentes à questão 06 (“Você se sente prejudicado em alguma atividade em relação aos seus amigos?”).	88
Tabela 17 - Respostas dos alunos, referentes à questão 07 (“Você sente alguma discriminação na escola?”).	89
Tabela 18 – Questionário dirigido aos pais	91
Tabela 19 - Respostas dos pais, referentes à questão 01 (“O senhor (a) acha que a escola oferece um bom suporte pedagógico para a educação do seu filho (a)?”).....	91
Tabela 20 - Respostas dos pais, referentes à questão 02 (“O senhor (a) percebe algum tipo de preconceito com relação à deficiência do seu filho?”).	92
Tabela 21 – Respostas dos pais, referentes à questão 03 (“Por parte de quem?”).....	93

Tabela 22 - Respostas dos pais, referentes à questão 04 (“Seu filho (a) reclama que não participa de alguma atividade na escola por causa da deficiência?”).....	94
Tabela 23 - Respostas dos pais, referentes à questão 05 (“O senhor (a) tem uma boa abertura de comunicação com os professores de seu filho (a)?”).	95
Tabela 24 - Respostas dos pais, referentes à questão 06 (“A estrutura física da escola atende à necessidade de locomoção do seu filho (a)?”).	95
Tabela 25 - Respostas dos pais, referentes à questão 07 (“O senhor (a) acha que a política da inclusão escolar tem melhorado nesses últimos anos?”).....	96
Tabela 26 – Respostas dos pais, referentes à questão 08 (“Para o senhor (a), como está o rendimento escolar do seu filho (a)?”).	96
Tabela 27 – Questionário dirigido aos educadores.....	98
Tabela 28 - Respostas dos educadores, referentes à questão 01 (“Houve modificações significativas nos últimos anos na estrutura física da escola para o recebimento dos alunos com deficiência?”).	99
Tabela 29 – Respostas dos educadores, referentes à questão 02 (“Você acha que as capacitações pedagógicas oferecidas pela Secretaria da Educação, que tratam sobre inclusão, têm sido suficientes para ajudar os professores a trabalharem com esses alunos?”).....	99
Tabela 30 – Respostas dos educadores, referentes à questão 03 (“Para você, quais as maiores dificuldades que os professores enfrentam nas aulas quando há um aluno com deficiência?”).	100
Tabela 31 – Respostas dos educadores, referentes à questão 04 (“Há comunicação, troca de informações entre o professor da sala regular com os profissionais da sala de recurso?”).	101
Tabela 32 – Respostas dos educadores, referentes à questão 05 (“Você acha que a inclusão tem avançado na escola regular nos últimos 10 anos?”).....	101
Tabela 33 – Respostas dos educadores, referentes à questão 06 (“Você é contra ou a favor a inclusão na rede regular? Por quê?”).	102
Tabela 34 – Respostas dos educadores, referentes à questão 07 (“Os alunos com deficiência têm tido o mesmo rendimento escolar com relação aos outros alunos?”). ..	103
Tabela 35 – Respostas dos educadores, referentes à questão 08 (“Como você vê a atuação dos pais?”).....	104

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAHPERD – Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual

CAPE – Centro de Apoio Especializado

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência

DA – Deficiência Auditiva

DERA – Diretoria de Ensino da Região de Americana

DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial

DF – Deficiência Física

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Esporte Para Todos

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAIA – Núcleo de Atendimento Integrado de Americana

NARC – *National Association for Retarded Children*

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa Com Deficiência

PEB I – Professor de Ensino Básico I

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCOP – Professor Coordenador Pedagógico

RMSP – Região Metropolitana do Estado de São Paulo

SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria da Educação Especial

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	10
1.1 - Preconceito e discriminação: pessoas com deficiência	11
1.2 - Imagem do corpo.....	18
1.3 - Inclusão escolar.....	21
1.4 - História da educação especial.....	25
1.5 - Educação especial no Brasil.....	28
1.5.1 - 1º Período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas.	30
1.5.2 - 2º Período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional	31
1.6 – Paradigmas da inclusão	33
1.7 – Legislação e ações de inclusão escolar no Brasil.....	36
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	43
2.1- Educação Física no Brasil.....	43
2.2 - Educação Física - Alunos com Deficiência e os Parâmetros Curriculares Nacionais	52
2.3 - Educação Física Adaptada	54
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA DIRETORIA DE ENSINO DE AMERICANA	58
3.1 - Política da Secretaria de Educação sobre a Inclusão	58
3.2 – Dados da Diretoria de Ensino de Americana – Região de Americana	67
3.3 – As escolas pesquisadas	72
CAPÍTULO IV: AS VOZES DOS ALUNOS, PAIS E EDUCADORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR	76
4.1 – Caminhos Metodológicos	76
4.2 - Caracterização dos alunos, pais e educadores.....	78
4.3 – Apresentação e análise dos Dados – Referente aos Alunos	83
4.4 – Apresentação e análise dos Dados – Referente aos Pais.....	90
4.5 – Apresentação e análise dos Dados - Perguntas dirigidas aos Educadores..	97
4.6 - Entrevista com o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Física	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

ANEXOS	116
--------------	-----

INTRODUÇÃO

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”.

(Cole Palácios e Marchese, 1995, p. 9)

Se enumerarmos as leis e decretos, juntamente com vários estudos e pesquisas que tratam sobre a inclusão dos alunos com deficiência, podemos constatar a dimensão da necessidade de se resolver, ou ao menos atenuar, a lacuna que ainda permanece dentro das escolas. Da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), até o atual ano, resulta numa soma de mais de vinte anos na busca de uma educação que possa atender a todos os alunos sem nenhuma forma de exclusão e discriminação.

O aspecto essencial desta pesquisa é averiguar os avanços na atuação das escolas públicas em relação aos alunos com deficiência nos últimos anos, bem como a integridade, o bem-estar e a qualidade do ensino. Tomamos por referência a Diretoria de Ensino da Região de Americana, no interior do estado de São Paulo, que atende, além de Americana, as cidades de Nova Odessa e Santa Bárbara d'Oeste.

O município de Americana conta com uma população de 203.283 habitantes; Nova Odessa, com 45.625, e Santa Bárbara d'Oeste, 187.908¹. Trata-se de uma região relativamente numerosa, o que nos permite obter um

¹ Os dados referentes à população das cidades foram extraídos do próprio site das prefeituras correspondentes – Disponível em: <http://devel.americana.sp.gov.br/americanaV5/americanaEsmv5_Index.php?it=48&a=perfil> Acesso em: 12 abr. 2010. <http://www.santabarbara.sp.gov.br/v3/index.php?pag=estatisticas_nun_populacao=cidade> acesso em: 12 abr. de 2010. <<http://www.novaodessa.sp.gov.br/DadosGerais.aspx>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

panorama geral de como estão as escolas públicas no estado de São Paulo no processo da inclusão.

Ao levarmos em consideração o fato de que as pessoas com deficiência, ao longo da história, sempre foram marcadas por vários estigmas e preconceitos, refletir sobre a imagem do corpo ajuda a desmistificar o que se trouxe durante séculos sobre a visão do corpo perfeito, forte e produtivo. Dentro dessa perspectiva, buscamos, no universo escolar, a Educação Física como aliada ao desenvolvimento bio-psico-social do aluno.

Para justificar este trabalho, utilizamos de uma experiência ocorrida com a autora deste trabalho, em uma aula de Educação Física:

Em 2007, foram ministradas aulas em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. No primeiro dia de aula, como de costume, foi feita uma roda da conversa, para apresentação e rápida explicação de como seriam as aulas de Educação Física durante o ano. Todos estavam sentados no chão e uma aluna estava em um banco bem distante de nós. Ao ser solicitado que ela também participasse da aula, a aluna prontamente disse que não podia fazer atividade física por um problema de saúde. Então, respondi que, naquele momento, ela poderia ir, porque estávamos apenas nos conhecendo e que, em seguida, seria explicado como seriam as aulas de Educação Física durante o ano. Mesmo assim, a aluna não foi para a aula e acrescentou que o pai tinha dito para ela não fazer as aulas de Educação Física. Sugeri que voltássemos a conversar mais tarde e voltei para a roda, pois os alunos já estavam todos dispersos. Nesse momento, a diretora chegou um pouco agitada, dizendo que havia se esquecido de avisar que a aluna não poderia participar da aula de Educação Física.

O espanto foi que a diretora falava com voz de imposição, apontando o dedo indicador para mim, e frisou: *Professora, não vai esquecer!*

Voltei a dar a aula e os alunos começaram a perguntar: *“Pró”, o que ela tem? Por que ela não pode participar da aula?* Eu disse que não sabia, e que, assim que eu soubesse, seria dito para eles. A aluna presenciou a fala da diretora e as perguntas dos colegas.

No final do período, fui falar com a diretora, e ela disse que a aluna estava na fila de transplante de rins, e era esse o motivo da preocupação.

Saí da escola pensando na aluna e fiquei intrigada com a maneira como foi conduzido o caso, a forma como fiquei sabendo do problema da aluna. Como seria feita a inclusão dessa aluna nas aulas de Educação Física?

No registro escolar, ela estava incluída, mas e nas minhas aulas?

Na aula seguinte, os alunos foram chamados novamente para a roda e fui falar com a aluna. Afirmei que se ela estava sentada naquele banco, ela poderia estar sentada na roda com os outros alunos, ela balançou a cabeça fazendo sinal negativo, mas insisti e garanti que nada de ruim aconteceria, e afirmei que quando os alunos fossem para quadra, ela não iria. A aluna, tímida, foi para a roda, e houve um pequeno tumulto dos demais alunos: *“Pró”, ela vai poder fazer a aula com a gente? “Pró”, mas ela não pode participar da aula.* Os alunos mostraram preocupação com a amiga, e o espanto dos alunos era que eu estava desobedecendo às ordens dadas.

Eu os acalmei, dizendo que ela iria participar sempre da aula teórica e anotar a aula prática ou só observar. Nesse momento, os alunos entenderam e abriram espaço na roda para a aluna se assentar. Conversamos um pouco e, em seguida, pedi que os alunos permanecessem sentados e distribuí uma bolinha para cada aluno e passei a brincadeira ‘Escravo de Jó’, e foi nessa hora em que pude notar um sorriso da aluna, e me emocionei ao vê-la participando com os demais alunos.

Claro que não foram todas as aulas dessa maneira. Por se tratar especificamente de Educação Física, não podia deixar de contemplar atividades com saltos e corridas, mas sempre colocava alguma atividade antes da aula que ela pudesse realizar com os demais colegas, ou, ainda, fazia atividade com várias estações diversificadas e adaptava duas ou três estações para que ela pudesse realizar.

Essa aluna foi transplantada no ano seguinte, 2008, e continuou com seus estudos.

De forma a dar base à investigação proposta neste estudo, o primeiro capítulo traz um breve resgate histórico sobre as pessoas com deficiência junto com o processo da inclusão escolar e a história da educação especial na Europa e no Brasil; o paradigma da inclusão como ruptura de toda forma de segregação; as ações da inclusão escolar no Brasil diante das legislações e a imagem do corpo que reflete um contexto cultural que precisa ser trabalhado e

repensado para que seja banida toda forma de discriminação e estigma a qualquer pessoa.

No segundo capítulo, procuramos resgatar um pouco da história da Educação Física no Brasil, a Educação Física Adaptada e a Educação Física segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, evidenciando como disciplina escolar sua importância no papel da inclusão.

No terceiro capítulo, é feito um levantamento de materiais, no que se refere à política de inclusão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e a apresentação de dados sobre a quantidade de alunos com deficiência, as adaptações das escolas públicas da Diretoria de Ensino da Região de Americana e, por último, a caracterização das escolas analisadas.

No quarto capítulo, percorremos o caminho metodológico por meio de análise de entrevistas e questionários com depoimentos de alunos, pais, professores e educadores. Trazemos a apresentação e análise dos dados, juntamente com as considerações finais.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, faremos um breve relato histórico sobre alguns aspectos da vida das pessoas com deficiência, em especial no que diz respeito às várias formas de preconceito e discriminação que muitas delas sofreram ao longo do tempo, o que reforça ainda mais o desrespeito às pessoas com deficiência ao longo da história. Muitas dessas atitudes eram causadas pela ignorância e pelo medo do desconhecido.

Segundo os estudos de Silva (1986), é importante destacar que nem sempre as atitudes dos povos primitivos eram de discriminação e preconceito, mas de tolerância e respeito. No entanto, embora existissem casos de respeito para com as pessoas deficientes, o preconceito e a discriminação sobressaíram, causando um grande impacto na sociedade até os dias atuais.

Durante esse trabalho, usaremos o termo “pessoa com deficiência”, por entendermos ser o termo mais adequado, uma vez que diferentes termos foram usados ao longo da história, e que de certa forma contribuíram para reforçar o preconceito, o que será discutido um pouco mais adiante, a fim de tentar esclarecer a importância da terminologia correta em relação à pessoa com deficiência.

Na segunda parte, o tema principal é a inclusão escolar, demonstrando que o processo escolar sempre foi marcado em privilegiar uma pequena minoria. Em seguida, tem-se um pouco da história da educação especial, sobretudo a educação especial no Brasil, para que possamos entender melhor sobre o paradigma da inclusão, também abordado neste capítulo. Por último, a imagem do corpo tem destaque, uma vez que nossa sociedade preconiza a valorização de determinada imagem corporal, que, infelizmente, ressalta o estigma e o preconceito de um modo geral, sendo as pessoas com deficiência as mais prejudicadas, uma vez que o padrão estético e o culto ao corpo têm sido uns dos fatores mais evidenciados em nossa sociedade.

Para o desenvolvimento do capítulo, utilizamos do estudo de Silva (1986), Ribas (1985) Manacorda (1995) e Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004), dentre outros, a fim de entendermos o processo histórico para ajudar-nos na compreensão atual da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

1.1 - Preconceito e discriminação: pessoas com deficiência

O mistério e o estigma em torno das pessoas com deficiências sempre existiram. Vários relatos estão descritos na Bíblia, algumas palavras como: defeito, cego, coxo, surdo, mudo, gago, leproso, paralíticos e endemoninhados são citadas mais de 109 vezes. Nas passagens em que Deus dá ordens para que Moisés lance fora do arraial o leproso, o que padece de fluxo e os que tiveram contato com algum morto, Deus diz a Moisés: “Ordena aos filhos de Israel que lancem fora do arraial todo o leproso, e a todo aquele que padece de fluxo, e todos os imundos por causa de contato com algum morto”. (Números 5:2, Almeida, 1995, p. 163).

Contudo, o absoluto preconceito pode ser questionado quando continuamos a ler o próximo versículo, em que parece a preocupação da não contaminação do arraial. Deus prossegue os dizeres no versículo três: “Desde o homem até a mulher os lançareis; fora do arraial os lançareis; para que não contaminem os seus arraiais, no meio dos quais eu habito”. (Números 5:3).

Em outra passagem, como no livro de Levítico, capítulo 19, Deus faz a repetição de diversas leis e, no versículo 14, Ele menciona o cego e o surdo, dizendo: “Não amaldiçoarás ao surdo, e nem porás tropeço diante do cego...”. (Levíticos 19:14, Almeida, p. 142).

Não pretendemos nos deter em passagens bíblicas, porém, é importante salientar que a Bíblia teve e ainda tem o poder de influenciar. A preocupação aqui é que muitos utilizaram ou até mesmo utilizam suas “interpretações” para sustentar aquilo que já o tem como verdade.

No minucioso estudo de Silva (1986), podemos observar que nem sempre as pessoas com alguma deficiência sofreram discriminações e maus-tratos. O autor relata que o tratamento dado a essas pessoas é diferenciado segundo os costumes de cada povo e cada cultura, e que a ideia de que a discriminação e extermínio dos deficientes eram práticas generalizadas só serviu para produzir um maior estigma em relação a essas pessoas. Para Silva (1986), “esses procedimentos não foram e nunca poderiam ter sido generalizados ou generalizáveis” (p. 39).

Segundo Silva (1986), alguns povos primitivos, como os Aona, Azande, Ashanti, Dahomey, Macri, Pés Negros, Ponapé, Semang, TruK, Xagga e os

Tupinambás, aceitavam e adotavam atitudes de apoio, assimilação ou tolerância para com os deficientes e idosos. Em contrapartida, outros povos, como os Bali, Chiricoa, Esquimós e Siriono, não se preocupavam com essas pessoas e tinham atitudes que as excluía, ignorando suas condições em termos de vida ou de morte. Enfim, existiam povos como os Ajores, Creek, Dene, Dieri, Jukun, Massai e Navajos, dentre outros, que praticavam o extermínio como solução dos problemas de crianças ou adultos com deficiências físicas ou mentais². Sobretudo, é importante destacar as palavras do autor referente a esses povos.

Nota-se nessas várias culturas aqui citadas que muitas vezes a não sobrevivência ocorria mais devido à pressão pelas dificuldades na obtenção de alimentos ou mesmo de auto-suficiência e agilidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo, quando não devido à questão de utilidade do componente do grupo. Há vários casos de eliminação de velhos ou de deficientes devido à ignorância das causas dos males considerados como misteriosos, ou por medo das divindades vingativas que poderiam estar envolvidas ou mesmo interessadas. (ibid., p.45).

Não podemos ignorar o fato de que ainda existe fortemente em nossa sociedade, se não o preconceito, a ignorância a respeito das deficiências. Muitas pessoas têm curiosidade de olhar para uma pessoa deficiente na rua, e muitos deficientes reclamam: “as pessoas olham mesmo”, “tem gente que para de andar ou para o que está fazendo para olhar”, “tem gente que até entorta o pescoço para conseguir ver melhor” (RIBAS, 1985 p.68).

Segundo estimativa do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006), mais de 24 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência.

Tabela 1 - Pessoas com deficiência no Brasil

Deficiência visual	16,5 milhões
Deficiência de locomoção	8 milhões
Deficiência auditiva	5,5 milhões
Deficiência mental	3 milhões

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006).

² Para melhor aprofundamento das atitudes e costumes aos povos primitivos em relação às pessoas com deficiências e as pessoas idosas, sugerimos a leitura do livro de Silva (1986).

Entretanto, não é tão comum encontrá-los nas ruas, *shopping center*, teatros, cinemas, restaurantes. Será que podemos afirmar que há certa resistência por parte dos próprios deficientes por ainda existirem barreiras, como falta de transporte, acesso adequado e recursos financeiros, que os impossibilitam de praticar tais atividades ou, talvez, seja inibição em relação a sua própria imagem? É comum encontrarmos essas pessoas apenas nas entidades e associações ligadas a sua deficiência. Nesses ambientes, a maioria se sente acolhida e aceita, no entanto, há aqueles que não frequentam essas instituições porque muitas famílias passam por diversas dificuldades: falta de estrutura financeira, psicológica e emocional, o que impede que busquem fazer valer os direitos que lhes são assegurados por lei. Assim, a criança, o adolescente, o adulto e o idoso que precisam desse suporte acabam trancafiados, isolados em seus lares. Muitos dessas famílias também evitam participar de algum tipo de lazer, pois têm que cuidar e fazer companhia para o familiar deficiente, que, infelizmente, pode acabar sendo considerado como um transtorno para seus familiares.

Sobre aqueles que frequentam os centros de reabilitação, muitos vão com uma expectativa de mudança em suas vidas, esperam ser integrados, inclusos, capacitados a viver em sociedade. Porém, em parte considerável dos casos, as instituições não os preparam para vida em sociedade, já que dentro dos centros a realidade é uma, mas fora das instituições a realidade é bem diferente (Ribas, 1985).

A pessoa com deficiência (PCD) sofre com essa disparidade e acaba se restringindo somente a frequentar tais instituições, que lhes oferecerem certa tranquilidade e segurança, diferentemente da realidade lá fora, que não acolhe, não tem estrutura e está cheia de estigmas.

“A instituição trabalha com ele e não com a sociedade. A instituição muitas vezes não percebe que reabilitado é fruto do social. A instituição trabalha com o reflexo do social e não com o social propriamente dito” (*ibid.*, 1985, p.48).

A necessidade de acabar com o preconceito em torno das pessoas com deficiência possibilitou maior conscientização com relação aos termos dirigidos às pessoas com deficiência. Expressões como: “inválido”, “ceguinho”, “aleijado”

e “defeituoso” foram muito usadas no passado. “Portador de deficiência” ou “pessoa portadora de deficiência” foram termos usados nos anos 80, porém são criticados por alguns autores, como Sasaki (2002), Cerignoni e Rodrigues (2005) e Silva (2009), no que diz respeito ao termo “portador”, já que isso se refere a portar algo, um objeto, um documento, ou uma bolsa; se esses objetos, quando deixados de lado, não mudam em nada a pessoa que a carrega, no caso da pessoa com deficiência, quando porta uma bengala, uma prótese ou uma cadeira de rodas, ao deixarem esses objetos, continuará com sua deficiência, seja permanente ou temporária.

A deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente, não cabendo o termo “portadores”. Além disso, quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, nota-se que a deficiência passa a ser a marca principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana. (Silva, 2009).

No ano de 1981, passou a se usar o termo “deficiente” por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU (Organização das Nações Unidas). O termo “pessoa portadora de necessidades especiais” ou “especial”, resultante da terminologia “necessidades educacional especial”, usado para crianças com alguma deficiência, foi generalizado para todas as circunstâncias fora do ambiente escolar.

Para os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999), “a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ pode ser utilizada para referir-se a criança e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender”. Essa expressão está associada à dificuldade de aprendizagem e não necessariamente à deficiência.

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotados, aos portadores de deficiência cognitivas, físicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma

de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiência ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (PCN/ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999 p. 32).

O termo “aluno com necessidades educacionais especiais” é ainda usado na área da educação, inclusive pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na metade da década de 1990, o termo passou a ser “pessoa com deficiência”, utilizado até hoje (*ibid.* 2009).

O documento internacional – Declaração do Direito das Pessoas Deficientes de 1975, diz o seguinte:

1. “O termo pessoa deficiente” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total e parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2. As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outros, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou à sua família.

3. As pessoas deficientes têm o direito inerente ao respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica antes de tudo, no direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

4. As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo sétimo da Declaração de Direitos das Pessoas com Retardo Mental aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão desses direitos para as pessoas mentalmente deficientes.

5. As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.

6. As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se neles os aparelhos de próteses e órteses, a reabilitação médica e social, educação, treinamento profissional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de locomoção e outros que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração ou reintegração social.

7. As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou a desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas, e a partir de sindicatos.

8. As pessoas deficientes têm o direito de ter suas necessidades levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

9. As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente em sua residência, a tratamento diferencial, além daqueles requerido por sua condição ou por sua necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse local devem ser, tanto quanto possível próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

10. As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

11. As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for dispensável para a proteção de suas pessoas e propriedade. Se forem instituídas medidas judiciais contra ela, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12. As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com vantagem em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13. As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados sobre os direitos contidos nessa declaração. (apud Silva, 1986. p. 328-329).

Essa Resolução foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em trigésima sessão, no dia 9 de dezembro de 1975 (apud Silva, 1986. p. 328-329).

Para Silva (2009), o termo “pessoas deficientes”, diferentemente dos outros, ressalta e valoriza a pessoa independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. No entanto, para Ribas (1985), a palavra “deficiente” tem um significado muito forte, porque, de certo modo, ela se opõe à palavra “eficiente”, assim, ser “deficiente” parece não ser “capaz”, não “eficaz”.

Para o consultor de inclusão social, Romeu Sasaki, a terminologia correta é especialmente importante.

Usar os termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica, é importante falar e escrever de forma construtiva numa perspectiva inclusiva, os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em de cada sociedade e em cada época. Assim passam a ser incorretos quando esses valores vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras [...] (Sasaki, 2002. p. 6).

O termo “pessoa com deficiência” é uma preferência das próprias pessoas com deficiências. “Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, querem ser chamadas de “pessoas com deficiências” em todos os idiomas.” (Sasaki, 2002)³.

Por mais que se discuta a melhor terminologia a ser utilizada, o preconceito já foi enraizado, inculcado. Para Rodrigues e Jablonski (2000), o preconceito é tão velho quanto a humanidade e, por isso, de difícil erradicação. Segundo os autores, o preconceito que emergiu na década de 1920 era relacionado especialmente à questão racial. Segundo esses autores, apenas a partir dos anos 30 o preconceito racial começou a ser considerado como irracional ou injustificado, uma vez que se acreditava, até então, existir diferenças hierarquizadoras entre as raças, sendo umas inferiores as outras. Infelizmente, na maioria das vezes, as crenças e os mitos reforçam o preconceito a uma pessoa ou a um grupo, impedindo-as de viverem de maneira digna, sem serem ridicularizadas e estigmatizadas.

Estereótipos, pois, podem ser corretos e incorretos. E, também, positivos, neutros ou negativos. O fato de, num primeiro momento, facilitarem suas reações frente ao mundo esconde a realidade de que, na maioria das vezes, estereotipar pode levar a generalizações incorretas e indevidas, principalmente quando você não consegue “ver” um indivíduo com suas idiossincrasias e traços pessoais, por trás do véu aglutinador do estereótipo. (RODRIGUES; JABLONSKI, 2000, p.155).

As pessoas com deficiência, muitas vezes, são estereotipadas, sendo a elas imputados valores errôneos e negativos em relação a sua capacidade de ser, viver e sentir. Segundo Rodrigues e Jablonski (2000), o estereótipo, em si,

³ Publicado no livreto *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

é frequentemente apenas um meio de simplificar e “agilizar” nossa visão de mundo. Esse comportamento nos leva a condenar o outro de modo simplista e na maioria das vezes equivocado.

1.2 - Imagem do corpo

Normalmente, quando falamos de imagem, vem a nossa mente a imagem do corpo, especialmente nos atuais dias em que há uma preocupação excessiva em relação à estética. Esse cuidado com o corpo não é recente, mas atualmente é acentuado pela facilidade e acessibilidade, porém, é preciso destacar que embora as prateleiras de farmácias e lojas de cosméticos estejam cheias de produtos cosméticos, e que há uma circulação de catálogos para a venda desses produtos, muitos que usam tais produtos podem ser vítimas de alergias, queda de cabelos e até mesmo óbito. Quando partimos para as cirurgias plásticas, esse número é ainda maior, no entanto, esse segmento mercadológico é um dos que mais têm crescido nos últimos anos. Mas, afinal, o que é corpo, beleza, estética, imagem?

O corpo, muitas vezes, é visto como matéria, sendo essa matéria parte principal do homem. Isso se resumiria a uma ideia muito simplista, pois o corpo é muito mais, é ele que age e reage no mundo; sem o corpo nada do que existe teria algum sentido de ser. “O corpo determina o centro do universo. É o ponto indivisível no qual se opera a análise e a síntese de tudo” (Mondin *apud* Souza Neto 1996, p. 9).

O corpo humano se diferencia dos outros corpos encontrados no universo: uns são apenas matéria, objeto, outros são os dos animais irracionais, contudo, o corpo humano é composto de racionalidade, emoção, afetividade, poder de fala e expressão, tanto na razão quando na emoção e na cultura.

O corpo é a base da percepção e organização da vida humana nos sentidos biológicos, antropológicos e sociais. Assim, o nosso falar, olhar, e pensar representam modos de vida, uma visão de mundo. Essa visão é determinada por convenção de um determinado grupo ou sociedade. Podemos dizer que o corpo do homem é um corpo no mundo, um corpo concreto, um corpo que, conscientemente, adota práticas não só para se

proteger, mas também para se conhecer e preservar. (SOUZA NETO, 1996, p. 9).

Precisamos, definitivamente, sentir e perceber o corpo, não somos corpos dispensáveis ou corpos perdidos no universo, temos que entender que o corpo é vida e é a parte do homem integral. Ponty (1999, p. 205) afirma: “Ser corpo é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço”.

Na antiga Grécia, o corpo era educado por meio da ginástica, mas, sobretudo, se educava a alma pela música, leitura, histórias e artes, exaltando o homem corpo e o homem alma. Dessa separação, davam-se dois tipos de educação. Nessa época, o corpo teria que ser bem cuidado porque ele era “responsável”, era o que “alimentava” a alma. Daí a frase que ficou marcada até hoje: “*mente sã em corpo sã*” (Platão *apud* Souza Neto 1996).

Já na Idade Média, a alma continuava sendo valorizada, mas o corpo passou a ser visto como fonte de pecado, caminho da perdição. Por isso, precisa ser negado, sacrificado, mortificado. Mortificar o corpo era prática comum e a desvalorização do corpo era tanta que era chamado de “carne”. Santo Agostinho teve participação relevante no reforço do dualismo corpo e alma (Cavalari, 1996).

Na Idade Moderna, com o movimento humanista, aconteceu um progresso em relação ao corpo. Este passou a ser o centro, dentro do chamado antropocentrismo, mas infelizmente a dicotomia permaneceu. Na verdade, o que é valorizado é a razão, em que o homem passa a ser entendido por ela. Descartes defende que o conhecimento é valorizado pela razão e enfatiza que o homem é um ser composto, por razão e corpo. Outra frase que reforça esse dualismo é “*Penso, logo existo*” (Pessanha, 1999, p. 21).

A dicotomia referente ao corpo e espírito continua tendo muita força e costuma, ainda, ser o ponto de partida para os discursos sobre o corpo.

Seria preciso romper com esses dualismos, tal como “corpo e mente” e “corpo e espírito”. Uma possibilidade está na ideia da corporeidade. Podemos dizer que a corporeidade nos ajuda a ver o corpo como um ser integral, e como um ser que precisa do outro para continuar vivendo, respeitando as diferenças, mas, sobretudo, partilhando dessas diferenças para uma construção de corpos

livres, maduros e fraternos. Nosso corpo não é apenas uma matéria, é a essência da existência, que não está separada de nós mesmos. Merleau-Ponty (1999) afirma: “Mas eu não estou diante do meu corpo, ou antes sou meu corpo” (p.208). No entanto, nunca, ao longo da história, conseguimos ser nós mesmos. Nosso corpo sempre foi e é um objeto, um espelho para todos os outros, contudo, deveríamos ser nós mesmos, assumindo nosso corpo como ele de fato o é.

Quantos corpos sucessivos ou simultâneos já tivemos ao longo da história humana? Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo, porque já nos inculcaram de mil maneiras, que temos tal ou qual corpo? Ou seja, mais do que ser a sua verdadeira e real substância, nossos corpos são corpos que nos disseram que temos corpos inculcados e ensinados, eitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado. (ASSMANN, 1995, p.72).

Numa sociedade que preconiza a supervalorização do que é “belo”, “forte” e em especial do corpo aparentemente “produtivo”, podemos concluir que muitos passam por uma seleção bastante injusta, fruto de um sistema econômico que visa apenas à lucratividade. Esses conceitos e valores, afirmados constantemente em nossas mentes, acabam por enfatizar a repulsa pelo “feio”, “fraco” e “diferente”, que, para muitos, é o provável “improdutivo” ou “incapaz”. Lamentável é que essa ideia chegue até as escolas. Professores, funcionários, alunos e pais, influenciados por tais valores e conceitos, levam para dentro das escolas esse pensamento errado sobre o corpo, reproduzindo ainda mais o preconceito. Fica evidente que mesmo com várias ações realizadas para a inclusão ao longo desses anos, em prol do respeito e da valorização da pessoa com deficiência, a sociedade acaba por continuar a reproduzir o estigma, o preconceito, a segregação pelas pessoas com algum tipo de deficiência, seja física ou mental, e se estendendo para aquelas que estão fora do padrão do corpo dito “normal”.

Assim é que em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens, e norteiam as suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as

sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidas no bojo de suas relações sociais. (RIBAS, 1985, p.12).

Devemos continuar trabalhando contra qualquer tipo de preconceito e estigma a qualquer pessoa, seja deficiente ou não.

Entendemos que a escola é um dos espaços dentro da sociedade que pode ajudar nesse rompimento, uma vez que permite e favorece uma convivência entre todos de forma consciente e responsável, implicando em mudanças de atitudes e abertas a quebras de paradigmas.

Trazer a reflexão da imagem do corpo para dentro das escolas de uma forma aberta, sem receios e sem preconceitos, poderá facilitar uma maior compreensão por parte dos alunos sobre a necessidade de respeitar cada indivíduo, segundo seus traços fisiológicos, morfológicos, étnicos e culturais, sem discriminação.

1.3 - Inclusão escolar

Vivemos numa sociedade cheia de conceitos e “pré-conceitos”, determinados por um contexto histórico social desfavorecido pela exploração de muitos em favor de poucos. A escola sempre serviu de instrumento para favorecer a minoria. Desde o antigo Egito, os processos educativos eram separados segundo as classes sociais: para as classes governantes, uma escola e um processo de educação que visavam preparar para as tarefas do poder; para os governados, nenhuma escola a princípio, bastava observar e imitar os adultos para aprender o trabalho (Manacorda, 1995). Basicamente, a função da escola em tempos passados era a de manter a educação para a classe dominante. Poucos tinham acesso à escola e os problemas da educação findavam em como manter a escola para essa pequena parte da sociedade.

A documentação que chegou até nós demonstra claramente que a formação de que falamos era destinada exclusivamente às castas dominantes, aos nobres ou aos funcionários. Trata-se, portanto, ou da inculturação ético-comportamental do homem de qualidade ou da instrução profissional do administrador do estado. Atrás desta inculturação e desta instrução devia existir, sem dúvida, um centro de elaboração da sabedoria e da paciência ou cultura, a nível mais profundo e

desinteressado, ocultado pelo empirismo prático. (Manacorda, 1995, p.38).

Parece que o modelo educacional continua no mesmo arquétipo do passado. Especificamente no Brasil, há dois tipos de escolas: estatal e particular. Na Educação Básica, como mostra o quadro a seguir, a maior parte das matrículas fica destinada às classes de menor renda, enquanto as matrículas das escolas privadas são destinadas às classes de maior renda.

Tabela 2 - Matrícula na Educação Básica, segundo o tipo de instituição

Instituição	Municipal	Estadual	Privada
%	46,3	41,3	12

Fonte: INEP - (2007)

Este quadro se inverte no 3º grau, quando o Ensino Superior nas escolas públicas passa servir às classes de maior renda, enquanto as classes de menor renda procuram as faculdades privadas. Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, o número de matrículas na Educação Superior cresceu 4,4% em 2007. No entanto, ainda permanece o maior número de matrículas do Ensino Superior nas instituições privadas.

Tabela 3 – Matrícula do Ensino Superior, segundo o tipo de instituição

Instituição	Municipal	Estadual	Federal	Privada
%	2,9	9,9	12,6	74,6

Fonte: INEP - (2007)

É importante destacar que as instituições privadas apresentam a menor taxa de conclusão nos cursos de graduação, revelando a disparidade no sistema educacional brasileiro, fortalecendo a educação da classe dominante e a exclusão educacional dos menos favorecidos⁴.

Tabela 4 - Taxa de conclusão de Nível Superior, segundo o tipo de instituição

Instituição	Municipal	Estadual	Federal	Privada
%	62,4	63,8	72,6	54,4

Fonte: INEP – (2007)

⁴ Os dados dos quadros foram retirados do Censo da Educação Básica e da Educação Superior, ano de 2007.

Esses dados revelam a disparidade no sistema educacional brasileiro, fortalecendo a educação da classe dominante e a exclusão educacional dos menos favorecidos.

A violência familiar e a exploração sexual de crianças continuam a ser um problema alarmante, basta abrir os jornais para perceber o caos que muitas crianças e jovens enfrentam no seu dia a dia. As cadeias estão cada vez mais cheias e há um aumento elevado de adolescentes infratores. As famílias, por outro lado, mudaram seus costumes para se adaptarem à modernidade, com uma vida agitada e com uma carga de trabalho elevada, restando pouco tempo para o lazer.

Em contrapartida, perpetuando os contrastes existentes na sociedade, uma parcela importante continua desempregada, afetando diretamente a estrutura familiar. Em ambos os casos, a participação dos pais na educação dos filhos torna-se cada vez mais deficitária. Na Região Metropolitana do Estado de São Paulo – RMSP, segundo o Departamento Intersindical de Estatística – DIEESE, em junho de 2009, a taxa de desemprego na RMSP foi de 14,2% e aumentou, em relação ao mesmo mês do ano anterior, 13,9%. No mesmo período, o contingente de desempregados aumentou em 39 mil pessoas.⁵

Esse desajuste social desemboca nas escolas. Não são somente as questões educacionais dos alunos que a escola precisa dar conta, ela tem uma gama de diversidades para lidar dentro do ambiente escolar, assim, a escola precisa organizar e rever sua funcionalidade.

Barroso (2006) chama a atenção para a multifuncionalidade da escola. Segundo o autor:

A escola enquanto organização constitui uma realidade complexa, dividida dentre múltiplas atividades sociais de que se destacam: a educação, a instrução, a formação, a animação, a guarda, a alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e intergeracional, a ação comunitária etc. (BARROSO, 2006, p. 290).

⁵ Fonte: PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego – Região Metropolitana de São Paulo. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/sp/pedrmsp0609.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

A escola, como instituição, ao longo dos anos, vem sofrendo várias mudanças e influências e se perdeu com tantas funções que lhe foram atribuídas.

A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são simultaneamente educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempo livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (BARROSO, 2006, p. 290).

Esses problemas aumentam quando se juntam a outros fatores, como a falta de disciplina, sala de aulas abarrotadas, formação limitada do professor e uma carga horária elevada. Dessa forma, a aprendizagem dos alunos fica extremamente comprometida, distante de uma educação de qualidade que se pretende. Quando refletimos a inclusão no contexto das pessoas com necessidades especiais, devemos cuidar para não simplificar ou transpor a palavra inclusão ao campo das desigualdades sociais.

Se a inclusão lida com as diferenças, usar essa diferença no lugar da análise das desigualdades nas estruturas de classes pode resultar em uma distorção preocupante: a desigualdade social vira diferença (“natural”), algo que parece independe das vontades humanas ou das injustiças do modo como se organiza e funciona a sociedade, em que a intervenção – inclusa aí a educação – pode tão-somente ensinar iguais a acolher diferentes e diferentes a conviver bem com os iguais (GROPPO, 2009, p.80).

Discutir a educação dos alunos com deficiência na Educação Básica da rede regular do ensino público, sobre o prisma dessa realidade que a escola evidencia, torna-se desanimador, porém necessário. Segundo o Censo 2007, a distribuição de matrícula na educação especial conta com 654.606 na Educação Básica. Distribuída do seguinte modo:

Tabela 5 - Distribuição de matrícula, segundo o tipo de instituição

Instituição	Municipal	Estadual	Privada
%	38,2	24,3	37,3

Fonte: INEP - (2007)

Em relação ao tipo de atendimento oferecido pelas escolas, as matrículas da educação especial se dividem entre o ensino regular nas classes comuns e nas escolas especializadas.

Tabela 6 - Atendimento oferecido pelas escolas

Classes comuns do ensino regular e educação de jovens e adultos (EJA)	Escolas exclusivamente especializadas	Classes especiais do ensino regular e da EJA
46,8%	41,3%	11,5%

Fonte: INEP - (2007)

Segundo esses dados, na escola pública domina o atendimento em salas comuns do ensino regular, torno de 69,7% das matrículas, e a escola particular adota preferencialmente o atendimento educacional exclusivamente especializado, com 87,4%. Esses dados foram extraídos do site www.inep.gov.br.

É preciso enfrentar todos esses problemas que emergem dentro das escolas, no entanto, queremos focar nossa discussão sobre o aluno com deficiência, sujeito cuja condição precisa ser intensamente debatida para que possamos avançar na resolução dessas questões que impedem ou limitam o desenvolvimento educacional do nosso país. Contudo, é preciso reconhecer o esforço de muitos e todo o trabalho que vem sendo construído pela luta da inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

1.4 - História da educação especial

Para falarmos da educação dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, não é possível ignorar a importância e o significado da educação especial. Para isso, utilizaremos da contribuição dos estudos de Marcos J. S. Mazzotta (1996).

A falta de conhecimento a respeito das causas das deficiências e o medo ou estranhamento do “diferente” produziram várias formas de exclusões no mundo ocidental. A ideia de que a pessoa deficiente era incapaz, inválida, e de que sua condição era imutável levou a sociedade a ignorar e não se

preocupar com um atendimento especializado para essa parte da população. Até o século XVIII, as concepções a respeito das doenças e deformidades eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, que foram acentuadas principalmente na cultura das populações menos favorecidas durante muitos séculos da idade média. Aos poucos, começaram a receber mais atenção. E essa atenção mais humanizada se deu na contínua criação de hospitais (Silva, 1986).

Mazzotta (1996) atribui essas ações a muitos homens e mulheres, deficientes ou não, leigos ou profissionais, que despontaram como líderes, impulsionaram, sensibilizaram a organizar medidas para o atendimento às pessoas com deficiências. Para ele, essas ações foram possíveis quando o “clima social” apresentou condições favoráveis para essas iniciativas. Mazzotta entende por clima social o conjunto de crenças e valores, ideias, conhecimento e meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico (1996, p. 16).

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes começaram na Europa e foram se expandido para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Vários estudos importantes sobre a educação para o deficiente começaram a surgir. Um destaque foi o de Charles M. Eppée, que inventou o método dos sinais. Ele também fundou a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos, em 1770, em Paris. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776, com o título “A verdadeira maneira de Instruir os Surdos-Mudos”. Outro destaque foi Valentin Haüy, que fundou, em Paris, o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) no ano de 1784. Já era utilizada a letra de relevo para o ensino de cegos e como a preocupação da instituição era o de ensinar os cegos (principalmente a leitura), isso marcou seu início com grande êxito.

Em 1832, teve início em Munique, na Alemanha, uma obra eficaz para a educação de deficientes físicos, com uma fundação especializada para esse público. Nessa época, começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos deficientes mentais. O médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um deficiente mental, o denominado “selvagem de Aveyron”. Publicou em Paris o livro no qual registrou suas tentativas – o

primeiro manual de educação de deficientes mentais: *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*. Aluno de Itard, Edwaldo Seguin (1812-1880) prosseguiu os estudos partindo do ponto que Itard ficou. Outra que teve um papel muito importante para a educação especial foi Maria Montessori (1870-1956), médica, italiana, que aprimorou os métodos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa para crianças com deficiências mentais; enfatizou a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Montessori definiu dez regras de educação que ele parecia considerar adequada para qualquer criança na idade pré-escolar e escolar. São elas:

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
4. As crianças amam a ordem.
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição.
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio. (MAZZOTA, 1996, p. 22).

Na Europa, Alice Descoedres (1928) também se destacou com a elaboração da proposta curricular para os deficientes mentais leves. Sua orientação era a de que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante a instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas.

Em 1917, nos Estados Unidos, foi fundada a primeira escola pública para surdos, a American School, de West Hartford, Connecticut, pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet. A primeira escola canadense, a Institution

Catholique des Sourds-Muets, para meninos, foi fundada em 1848. A primeira escola para cegos, inteiramente subsidiada pelo Estado, foi a Ohio School for the Blind, fundada em 1937. Esse fato foi importante, pois despertou a sociedade para a obrigação do Estado para a educação das pessoas deficientes.

Em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para deficientes mentais, em Providence, Rhode Island.

Por volta de 1940, um anúncio publicado no *Times* de Nova York, por um pai de uma criança com paralisia cerebral, levou uma organização dos pais dessas crianças a fundar uma associação chamada New York State Cerebral Palsy Association. Nessa associação, os pais levantaram fundos tanto para centros de tratamento quanto para pesquisa, além de estimularem organizações governamentais para criar uma nova legislação que proporcionasse recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento.

Da mesma maneira que os fundadores da New York State Cerebral Palsy Association, por volta de 1950, os pais das crianças que eram excluídas da escola, principalmente aquelas com deficiência mental, se mobilizaram e organizaram a *National Association for Retarded Children* – NARC, que exerceu uma grande influência em vários países, tendo sido a inspiração da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAESs – no Brasil (Mazzotta, 1996).

1.5 - Educação especial no Brasil

Para este item, além das contribuições de Mazzotta (1996), utilizaremos também os estudos de Gilberta S. de M. Jannuzzi (2004).

Será feito um breve relato da educação especial no Brasil. Com influências das experiências realizadas na Europa, o Brasil, em meados do século XIX, iniciou a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos.

Durante um século, alguns educadores, partindo de iniciativas particulares e isoladas, demonstraram interesses pelo atendimento de pessoas com deficiências. (MAZZOTTA, 1996).

Para Gilberta S. de M. Jannuzzi (2004), mesmo a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, prometendo a “instrução primária gratuita a todos”, colocando como direito civil e político do cidadão, e sendo proclamada nas discussões da Assembleia, não houve grandes avanços. O máximo que se fez foi o decreto da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, que sugeria a *escola de primeiras letras*. Mesmo considerada sofisticada para a época, a proposta mostrava fragilidade, pois pretendia que se usasse o ensino dos alunos mais adiantados para os mais atrasados. No entanto, as dificuldades de encontrar professores que dominassem os conteúdos resultaram no não cumprimento da proposta.

Nesse andamento apagado da educação fundamental do país, a educação das crianças com deficiência teve pouca manifestação. Das poucas instituições que surgiram, o número de inscritos foi quase nulo, uma vez que a própria Constituição (título II, artigo 8º) privava do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELLOS, 1933 *apud* JANNUZZI, 2004).

Segundo Jannuzzi (2004), o atendimento a pessoa com deficiência, provavelmente, iniciou-se por meio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa no seu artigo 2º do seu estatuto “uma casa de expostos e asilos para os desvalidos”, para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. (Souza, 1991 *apud* JANNUZZI, 2004, p.29).

Outras instituições desse tipo surgiram no Brasil desde o século XVI, em vários lugares do país, como: Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente em 1554), São Paulo (provavelmente em 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (final do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (data incerta, primeiras referências do Padre Vieira em 1653) (MESGRAVIS, 1976 *apud* JANNUZZI, 2004, p. 38).

Ainda segundo a autora, em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças, havendo a possibilidade de não serem só alimentadas, mas também de receberem alguma educação (JANNUZZI, 2004, p. 9).

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” no Brasil só ocorreu de maneira mais

eficaz no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. Mazzotta (1996) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil:

1.5.1 - 1º Período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas.

Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº1.428, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 17 de maio de 1890, o Marechal Teodoro da Fonseca e o Ministro da Instituição Pública, Correios e Telégrafos, assinaram o decreto nº 480, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos, e aprovando seu regulamento. Mais tarde, a escola passou a ser intitulada Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho Magalhães, no dia 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº1.320. Três anos depois da criação do Instituto Benjamin Constant, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de junho de 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Em 1872, a população de surdos era de 11.595 e a de cegos era de 15.848. No entanto, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nas instituições Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em dezembro de 1882, convocado pelo Imperador, abriu-se a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. Nesse congresso, houve uma sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Ainda no Segundo Império, surgiram outras ações em prol das pessoas com deficiência. No começo do século XX, foram publicados trabalhos técnicos e científicos: em 1900, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro. Por volta de 1915, outros três trabalhos importantes foram publicados sobre a educação dos deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo; *Tratamento e Educação das*

Crianças Anormais da Inteligência e A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na America Latina, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro.

Até 1950, metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum atendimento escolar especial a deficientes mentais; catorze estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outras deficiências.

Várias instituições bastante significativas foram fundadas para o atendimento da pessoa com deficiência nesse período.

1.5.2 - 2º Período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional

Nesse período, o governo federal iniciou campanha para o atendimento a pessoas com deficiência. A primeira foi a da Educação do Surdo Brasileiro – CESB – pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, com o Decreto nº 44.236 de 1º de agosto; sua organização e execução foram regulamentadas na portaria nº 477 de 17 de setembro de 1958. Com algumas mudanças estruturais pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamim Constant e, com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC; passou a ser subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e da Cultura, que, por meio dessa campanha, procurou oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão.

Foi instituída, em 1960, outra campanha, influenciada por movimentos organizados pela sociedade de Pestalozzi e Associação de pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Com apoio do Ministro da Educação e da Cultura, Pedro Paulo Penido, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro, junto ao Gabinete, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME.

A CADEME seria conduzida por uma comissão e estaria sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura. E segundo o Decreto no artigo 3º, a CADEME tinha por finalidade promover, em todo território nacional, a educação das crianças retardadas e outras deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Após a aprovação da Lei nº 5.692/71, que em seu artigo 9º previa o “tratamento especial aos excepcionais”, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (MAZZOTTA, 1996, p. 53).

A Lei nº 4.024/61 dedica um capítulo a Educação de Excepcionais, e a Lei nº 5.692/71 contempla a questão do ensino regular e cita alguns pareceres do conselho federal da Educação sobre diversos aspectos da Educação Especial.

O CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – foi criado pelo Decreto nº 72.425 pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de junho de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação do CENESP, a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação Especial de Deficientes Mentais foram extintas. Segundo o Regimento Interno, Artigo 2º, o CENESP tinha por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Em 15 de dezembro de 1981, foi revogado o Regime Interno anterior pela portaria nº 696, do Ministro Rubens Ludwig, mantendo basicamente as mesmas competências e atribuições; as alterações principais foram quanto à supervisão de suas atividades, que ficaram sujeitas à nova Secretaria de ensino de 1º e 2º graus, SESP/MEC.

Com a criação da Secretaria da Educação Especial – SESPE, do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, no Rio de Janeiro, sua coordenação geral foi transferida para Brasília, e foi nomeado Secretário da

Educação especial o Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, que, até aquele momento, não tinha qualquer atuação em educação especial.

Em 15 de março de 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação Especial, ficou distinta a SESPE, que passou a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. O Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, incluiu no órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, competência específica com relação à Educação Especial. O Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficaram vinculados à SENEb, para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos.

No fim do ano de 1992, houve outra reorganização dos Ministérios e nova estrutura reapareceu na Secretaria de Educação especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, lei nº 8.490 de 19 de novembro de 1992⁶.

Em 1994, foi oficializado o termo inclusão no campo educacional, com o documento da Declaração de Salamanca, baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e os documentos estabelecidos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Para Mazzotta (1996), as iniciativas dos pais de filhos com deficiência têm sido de muita importância no melhoramento ao atendimento das pessoas com deficiências. Esses movimentos impulsionaram várias decisões na legislação, em especial na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela.

Até aqui, procuramos destacar alguns acontecimentos importantes na história da educação no Brasil. No entanto, não discutimos a questão das políticas públicas, sobre a qual algumas reflexões e apontamentos serão feitos posteriormente.

1.6 – Paradigmas da inclusão

⁶ Esses relatos foram extraídos de Mazzotta (1996) – aconselhamos, para melhor aprofundamento, a leitura integral do livro.

A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia da melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos.

David Rodrigues

O paradigma da inclusão surgiu após as muitas críticas ao processo das práticas escolares de segregação e em seguida ao processo de integração, em que um dos objetivos era preparar as pessoas com deficiência para vida em sociedade – no entanto, não preparava a sociedade para recebê-los, atribuindo a responsabilidade à própria pessoa em se integrar na sociedade. Para Mantoan (2006):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 195)

Embora a inclusão escolar nasça das críticas feitas ao processo de integração, a inclusão escolar também passa por elas. Discursos calcados nos mesmos argumentos parecem não findar, muitos pais são contra a inclusão por acharem que o ensino regular perde a qualidade e prejudica a educação dos filhos; profissionais da educação especial, com medo de perderem seus empregos, se opõem à inclusão; professores da rede regular não se sentem preparados para lidar com a inclusão nas salas de aulas. Essas são algumas das resistências que a inclusão escolar tem enfrentado para sua efetivação.

A inclusão escolar traz uma nova visão ao tratamento aos alunos. Diferentemente do processo de integração, a inclusão escolar insere sem exceção todos os alunos na rede de ensino e questiona as ações políticas e as organizações da educação especial e regular ao conceito de integração (MANTOAN, 2006).

O paradigma da inclusão vem romper com toda forma de segregação, o que traz uma ruptura nos conceitos tradicionais da educação especial e regular. Um dos grandes desafios é o de tentar eliminar vários tipos de preconceito e discriminação dentro das escolas, avançar para uma educação plena que valorize as diferenças, rejeitando todo tipo de rótulo produzido que classifica os alunos, afastando a ideia de que o aluno é culpado ou o responsável pelo fracasso escolar. enxergar e respeitar o aluno como um ser individual, que pensa, sente, e que tem seus próprios valores é fundamental, e isso exige uma mudança de pensamento e ações que alavancariam o processo de inclusão.

Entretanto, muitas vezes, o processo de inclusão é boicotado pelos conceitos errôneos e tradicionais, que tendem a fazer-nos acomodar em uma concepção de educação segregacionista e excludente.

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositalmente o conceito de inclusão, condicionado à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência. Afinal, sabemos que podemos refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais. (*ibid.*, p.198).

Um dos princípios da educação inclusiva é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou talentos, nas quais todas as necessidades são satisfeitas (Freitas, 2006). O processo da escola inclusiva também pode ajudar o despertar da sociedade, para que ela perceba e modifique sua visão com relação à pessoa com deficiência, entendendo que também é sua responsabilidade atendê-las. A inclusão tem o papel de tornar real o direito das pessoas com deficiência a desenvolver e exercer sua cidadania.

A inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento humano. (FREITAS, 2006, p. 173).

Não podemos deixar de reconhecer que o caminho da educação inclusiva se faz necessário, mesmo com tantos desafios a serem alcançados, todos os alunos têm esse direito e, talvez, para muitos, esse seja o único lugar de acesso ao conhecimento, mesmo sabendo de todas as necessidades e a precariedade em que se encontram as escolas públicas em nosso país.

1.7 – Legislação e ações de inclusão escolar no Brasil

O Brasil tem avançado no processo da inclusão escolar no que diz respeito à legislação. Segundo Mantoan (2009), o Brasil tem recebido aplausos de países como França, Canadá e Itália, nos quais se reconhecem os avanços na legislação brasileira. A autora também ressalta que se esse reconhecimento é motivo de orgulho, é preciso lembrar que o Brasil não consegue dar conta, na prática, de muitos aspectos avançados de sua legislação, a começar da sua própria Constituição⁷.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, deixa claro que a educação é um direito de todos, e no artigo 208, no inciso III, faz menção ao atendimento dos alunos com deficiência para uma educação especializada, preferencialmente na rede regular de ensino – muito embora a palavra “preferencialmente” fosse usada como pretexto para não atender os alunos na rede regular de ensino. Contudo, trata-se de um documento importante, cuja intenção é promover uma educação para todos, conforme o artigo 3º inciso IV – que afirma que é preciso promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação⁸.

Para MANTOAN (2006), esses dispositivos já seriam suficientes para que ninguém pudesse negar a nenhum aluno o acesso à escola.

Os direitos humanos vêm travando uma luta para acabar com as práticas discriminatórias. Com a Declaração de Salamanca, divulgada em encontro

⁷ Notícia fornecida pela autora Maria Teresa Egler Mantoan na Conferência de abertura: Diversidade, Inclusão e Educação Sócio-comunitária no IV Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária – Campus Americana em 12 de novembro de 2009.

⁸ O documento da Constituição Federal está disponível em: <http://www.alepr.com.br/arquivos/legislacao/constituicao_federal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

realizado na Espanha em junho de 1994, a educação inclusiva recebeu um forte impacto mundial. Tal Declaração proclama o direito da educação para as pessoas com deficiência:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca de 1994) ⁹.

Outro avanço na defesa da inclusão foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala, em maio de 1999. O Brasil, a partir dessa convenção, reafirma a necessidade de rever o caráter discriminatório de algumas de nossas práticas escolares, com o documento 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 8 de outubro de 2001, da Presidência da República (MANTOAN 2006).

O principal objetivo da Convenção é de eliminar e prevenir toda forma de discriminação com as pessoas deficientes. A Convenção entende por deficiência e discriminação o seguinte:

1. Deficiência: termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória,

⁹ Documento da Declaração de Salamanca extraído do site da educação: Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp?f_id_artigo=3educacao>. Acesso em: 19 mar. 2010.

que a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (artigo I nº 1 e nº 2) ¹⁰.

Mesmo não acontecendo mudanças significativas nas práticas educacionais, ainda assim tem-se um avanço, pois se fortalece o processo de inclusão, desconstruindo a ideia de que os alunos com deficiência poderiam ser matriculados na rede regular de ensino "sempre que possível" (MANTOAN, 2006). A Convenção de Guatemala acaba por ajudar a corrigir falhas contidas em documentos e normas educacionais que abrem brechas para não efetivar a matrícula do aluno com deficiência na escola regular e força o sistema educacional a dar suporte pedagógico e práticas educativas adequadas para esse alunado.

Mantoan (2006) chama a atenção para o fato de que a LDBEN/1996, em seu artigo 24, abre a possibilidade de uma reorganização no que diz respeito aos critérios de avaliação e promoção do aluno com base no aproveitamento escolar. O artigo menciona que o aluno, mesmo com "atraso escolar", possa ser promovido. Essa reorganização se faz necessária para garantir os princípios constitucionais da igualdade de direito a todos os alunos.

¹⁰ Documento da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, contribuiu para que se voltasse a atenção em torno do direito da criança e do adolescente, inclusive do aluno com deficiência, quando trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Porém, abre brecha para o não cumprimento da lei, quando menciona no inciso III do artigo 54 a palavra “preferencialmente”, como mostra a seguir:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever de o estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito e gratuidade ao ensino médio;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segunda a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 57. O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1999, p. 36, 37).

O artigo 57 do Estatuto é um progresso, com a proposta de inclusão escolar, por estabelecer ao poder público iniciativas que visam à inserção dos alunos que foram excluídos do ensino fundamental obrigatório, visto que os alunos com deficiência, ao longo do tempo, foram alijados de efetiva participação na vida como um todo, sendo representada por uma grande parcela da população, aos quais foram excluídos e ausentes de experiências das mais diversificadas possíveis. (SILVA, SEABRA e ARAÚJO, 2008).

Na Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, de 13 de dezembro de 2006, o Brasil teve uma participação ativa no processo de construção em todas as etapas do trabalho, desde 2002. A Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência – CORDE – e as entidades de defesa dos Direitos, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa de Deficiência – CONADE – foram incansáveis e impulsionadoras de um texto arrojado, que contém muito do marco legal brasileiro (Brasil, 2007). No Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil, no dia 30 de março de 2007, assumiu compromisso de ratificar a Convenção e o Protocolo Facultativo, em âmbito nacional e internacional. O artigo 24 da Convenção dos Direitos da Das Pessoas com Deficiência, referente à Educação, rompe com qualquer hipótese de não ser efetivada a educação de alunos com deficiência, como em seu artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:
 - a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino

fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e

e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação e como membros da comunidade. Para tanto, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas, incluindo:

a. Facilitação do aprendizado do braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; e

c. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, sejam ministradas nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para a realização deste direito, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (MEC, 2007¹¹).

¹¹ Documento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_conten&view=artide&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 23 mar. 2010.

O Brasil tem se destacado na questão legislativa que assegura o direito de igualdade a todas as pessoas. Contudo, na prática da educação inclusiva das pessoas com deficiência, ainda temos velhos costumes e pensamentos que nos prendem a modelos tradicionais, que resistem a colocar em prática as novas ações, para que efetivasse a construção de uma sociedade livre do estigma, do preconceito e da discriminação por parte de qualquer ser humano. A legislação por si mesma não consegue promover grandes transformações na sociedade e, infelizmente, parece fazer parte da realidade brasileira o descumprimento das leis. Entretanto, é preciso comemorar essas ações, pois, sem elas, nem o direito de reivindicar os seus direitos essas pessoas teriam, porém, é fundamental caminhar no sentido do monitoramento e cumprimento dessas leis.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO ESCOLAR

2.1- Educação Física no Brasil

De acordo com DARIDO e RANGEL (2005), no Brasil, a Educação Física escolar se iniciou oficialmente em 1851, com a reforma Couto Ferraz, que a tornou obrigatória nas escolas do município da Corte. A Educação Física era diretamente vinculada às forças militares e à classe média. No modelo militarista, os objetivos da Educação Física eram a formação de uma geração capaz de suportar o combate, preparada para a guerra, assim era preciso selecionar os homens “perfeitos” fisicamente e eram excluídos os incapacitados. (DARIDO e RANGEL, 2005).

Nesse tempo, em busca de uma melhor condição de vida, os médicos lançaram mão do que muitos autores chamaram de higienismo, o qual buscava modificar os hábitos de saúde e higiene da população, inclusive por meio da Educação Física. A Educação Física tinha o papel de constituir um físico forte e perfeito, equilibrado organicamente e menos suscetível às doenças. Era como se a Educação Física pudesse dar conta de combater todas as enfermidades da população.

Havia também o pensamento político e intelectual brasileiro, chamado de eugenia, o qual buscava combater a mistura de raças, em prol da pureza racial. O contingente de escravos negros era grande e havia a preocupação de não se “desqualificar” a raça branca. A Educação Física e a educação sexual deveriam inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” das raças, além disso, a eugenia era uma ação que visava o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos. (PCNs, 1997).

Mesmo com a elite imperial concordando com os pressupostos higiênicos e eugênicos, havia resistência na realização das atividades físicas por se associar o trabalho físico com o trabalho escravo, trabalho este considerado como “menor”, o que dificultava que a Educação Física se tornasse obrigatória nas escolas. Outra resistência que se deu contra a

Reforma de Couto Ferraz e a obrigatoriedade da Educação Física escolar foi o fato de muitos pais não permitirem que seus filhos tivessem atividades sem caráter intelectual. Para os meninos, a prática era mais tolerada, já que a ginástica estava associada às instituições militares, porém, em relação às meninas, muitos pais chegaram a proibir sua participação das aulas. (PCNs, 1997).

Rui Barbosa, em 1882, defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores, com o projeto de Lei 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instituição Pública. Ele destacou a importância de ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (PCNs, 1997).

Segundo Darido e Rangel (2005), o discurso predominantemente na Educação física passou a ser: “A Educação Física é um meio da Educação”. Esse discurso trabalha em prol da educação do movimento como a única forma de promover a educação integral. “Essas mudanças ocorrem principalmente no discurso, porque a prática higienista e militarista permanece essencialmente inalterada” (DARIDO e RAGEL, 2005, p. 3).

Nos anos 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial de ascensão das ideologias nazistas e fascistas, reforçando as ideias de eugeniação da raça, a Educação Física foi fortalecida novamente e o exercito foi à principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física, nos quais os objetivos eram patrióticos e de preparação pré-militar. Também, com o processo de industrialização, urbanização e o estabelecimento do Estado Novo, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade (PCNs, 1997).

Embora a legislação visasse à inclusão da Educação Física nas escolas, ainda não tinha acontecido sua implementação no ensino primário e havia uma grande falta de profissionais capacitados para o trabalho com Educação Física escolar.

Em 1937, na elaboração da Constituição, se fez referência pela primeira vez em documentos federais à Educação Física, que passou a ser incluída no currículo como prática educativa obrigatória, mas não como disciplina curricular, com o ensino cívico e os trabalhos manuais – assim, não era

ministrada como as demais disciplinas de forma efetiva com o mesmo grau de importância, permanecendo o caráter facultativo. A falta de recursos humanos capacitados para trabalhar a Educação Física escolar dificultava sua implantação na escola.

Ainda nesse documento constitucional, também havia um artigo que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia (PCN, 1997).

O Sistema Educacional Brasileiro passou por um amplo debate no fim do período do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que determinou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio, e o esporte passou a ocupar mais espaço nas aulas (PCN, 1997).

Em 1964, quando os generais assumiram o Poder Executivo, o sistema educacional sofreu uma expansão abrupta, desde quando o governo planejou usar as escolas públicas e particulares como fonte de propaganda do regime militar. E com o sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou a associação do esporte à Educação Física (DARIDO e RANGEL, 2005).

Em 1968, com a lei n. 5.540, e em 1971, com a Lei n. 5.692, a Educação Física foi reforçada no seu caráter instrumental, considerada uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. O governo, na década de 1970, passou a investir muito no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico do regime, na medida em que participaria da promoção do País por meio das competições de alto nível. A ideia era deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento. Consolidava-se o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, mas este passou a ser muito criticado pelo meio Acadêmico, principalmente a partir da década de 1980 (DARIDO e RANGEL, 2005).

Nos anos 1980, a Educação Física passou por uma crise de identidade. O modelo esportivista não fez do Brasil um país olímpico, nem obteve vitórias expressivas nas competições de elite. Começaram a surgir excessivas críticas ao esporte de alto rendimento nas escolas, levando a outro extremo, a outro

modelo chamado recreacionista, em que os alunos são quem decidem o que vão fazer nas aulas, enquanto o professor se restringe a oferecer uma bola. Nesse modelo, o professor quase não intervém no aprendizado dos alunos.

Nessa época, houve um grande avanço na área acadêmica, com vários debates. Surgiram os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, professores doutores que estavam fora do Brasil retornaram e cresceu o número de publicações de livros e revistas, bem como o número de congressos e eventos que ajudaram no surgimento de novas tendências da Educação Física. Para DARIDO e RANGEL (2005), todas essas mudanças contribuíram para que fosse rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 5).

Das abordagens na Educação Física, destacamos: humanista, fenomenológica, psicomotricidade, jogos cooperativos, desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, sistêmica, saúde renovada, cultural, crítico-emancipatório e os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros, tendo em comum a tentativa de romper com a tendência do modelo tecnicista, esportivista e tradicional¹².

Os PCNs apontam quatro grandes tendências: a abordagem psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e abordagens críticas, as quais têm se desdobrado em novas propostas pedagógicas em função das pesquisas que têm sido desenvolvidas no campo da educação escolar de forma geral (PCNs, 1998).

Das abordagens apontadas pelos os PCNs, é importante citar a psicomotora, que surgiu no fim da década de 1970. A educação psicocinética tornou-se relevante para alguns programas de Educação Física. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando desenvolver a formação integral do aluno (PCNs, 1998).

Segundo DARIDO e RANGEL (2005), essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que

¹² Para um melhor aprofundamento das abordagens citadas no texto, recomendamos a leitura de Darido e Rangel (2005).

extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica. O autor que mais influenciou esse pensamento foi o francês Jean Le Bouch, por alguns amigos e estudiosos que tomaram contato com suas ideias, antes mesmos de suas obras serem traduzidas. Le Bouch inspirou-se em outros autores que já tinham tido influência na Educação Física, como Piaget, Vayer, Wallon e Winnicott.

A psimotricidade defende uma ação educativa que deve ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (DARIDO e RANGEL 2005). Para LE BOUCHE (1986), a educação psicomotora:

Refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades de a criança ajudar sua afetividade, a expandir-se e a equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (apud DARIDO e RANGEL, 2005, p. 8).

A perspectiva renovadora da psicomotricidade está na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos. O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduzem à necessidade do professor se sentir com responsabilidades escolares e pedagógicas, buscando desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, o que valoriza o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (DARIDO e RANGEL, 2005).

Segundo PCNs (1998), a principal vantagem dessa abordagem é que ela possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física, porém, representou o abandono dos conteúdos da Educação Física, como se o esporte, a dança, a ginástica e os jogos não fossem adequados para os alunos.

Também é importante mencionar outra abordagem citada nos PCNs: a Construtivista, que é um discurso cada vez mais presente nos diferentes segmentos escolares, opondo-se à proposta mecanicista da Educação Física, que tem como característica a busca do desenvolvimento máximo do aluno, selecionando os mais habilidosos para as competições esportivas.

A proposta da abordagem construtivista se baseia nos trabalhos de Vigotsky e de Jean Piaget. A proposta sociocultural de Vigotsky refere-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Essa zona é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina por meio de solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de solução de problemas que ocorrem sob a orientação de um adulto ou outro companheiro capaz. Para Piaget, a intenção do construtivismo é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Desse modo, conhecer se torna sempre uma ação que implica esquema de assimilação e acomodação, num processo de constante reorganização (DARIDO e RANGEL, 2005). Ainda segundo as autoras, o construtivismo na área da Educação Física tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno já possui, incluindo os conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem. E também ajudou alertar os professores sobre a importância da participação ativa dos alunos na solução de problemas.

As Abordagens Críticas, também apontadas pelos PCNs, surgiram a partir da década de 1980, quando foram elaborados os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico, com fundamento no materialismo histórico e dialético. Para tentar romper com o modelo hegemônico do esporte praticado nas aulas de Educação Física, passaram a criticar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, a Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas (PCNs, 1998).

As abordagens buscam possibilitar a compreensão, por parte dos alunos, de que a produção cultural da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudança ao longo do tempo, sendo compreendida como um projeto político e pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinadas direções, e pedagógico porque propõe uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações. No que se refere aos conteúdos das aulas de Educação Física, sugere que se considere a sua relevância social, sua contemporaneidade e suas adequações às características sociocognitivas dos alunos. A Educação Física, segundo essa abordagem, é entendida como uma área de que trata de

um tipo de conhecimento, denominado cultura de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico social dos alunos (PCNs, 1998).

Enfim, tem-se a abordagem desenvolvimentista, cujo modelo foi dirigido inicialmente para crianças de 4 a 14 anos, buscando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física. Sua função não seria desenvolver capacidades que auxiliem na alfabetização e no pensamento lógico matemático, embora a prática motora possa ajudar a desenvolver essas capacidades, e também não seria buscar na Educação Física uma solução para todos os problemas sociais do país. (DARIDO e RANGEL, 2005).

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiência de movimento adequada às faixas etárias. Segundo as autoras DARIDO e RANGEL (2005), os conteúdos devem ser desenvolvidos conforme uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr e saltar), manipuladas (por exemplo: arremessar, chutar e rebater) e de estabilização (por exemplo: girar, rolar e realizar posições invertidas), e as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades individuais; existe também a tentativa de fazer corresponder o nível do desenvolvimento motor à idade em que o comportamento deve aparecer; a desvantagem dessa abordagem refere-se a pouca importância que se dá ao contexto sociocultural das crianças sobre a aquisição das habilidades motoras.

O foco principal da abordagem desenvolvimentista é que a criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano. Essas abordagens ajudaram a fomentar o debate na área da Educação Física pela busca de uma prática pedagógica voltada para o amplo desenvolvimento do aluno.

A introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da

Educação Física proporcionaram uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual, e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes. (PCNs, 1998, p. 26).

Todas essas abordagens certamente contribuíram para que houvesse uma maior valorização do campo da Educação Física escolar, em especial as mencionadas nos PCNs. Cada abordagem pode contribuir com um diferente olhar sobre o universo da Educação Física, na busca de garantir ao aluno um conteúdo coerente que valorize e explore o universo da cultura corporal do movimento em todas as faixas etárias e séries respectivamente.

A Educação Física na LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – sofreu algumas modificações. A Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, §3º, explicita que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos. (PCNs, 1997, p. 24).

Em 2001, com a Lei n° 10.328, modificou-se a LDBN no §3º do artigo 26, incluindo a obrigatoriedade das aulas de Educação Física na Educação Básica, porém, com a permanência da palavra “facultativo” nos cursos noturnos. Em 2003, houve uma nova mudança na LDBN pela Lei n° 10.793, que alterou a facultabilidade nas aulas de Educação Física. Ela mantém-se como facultativa apenas para o aluno que cumpre jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, para o aluno maior de trinta anos de idade, e para os que estiverem prestando serviços militares ou que tenham prole. Mas não é mais facultada às pessoas que apenas estudem no período noturno (DARIDO e RANGEL, 2005).

Apesar de a lei não mais trazer a expressão “facultativo nos cursos noturnos”, ela não deixa de impedir a exclusão de um grande número de pessoas das aulas de Educação Física, uma vez que muitos ainda interpretam

o “facultativo” como um pretexto para não incluir as aulas de Educação Física na grade curricular do período noturno. Considerando que o curso noturno é voltado para uma população que trabalha durante o dia, a questão, na maioria das vezes, nem é discutida dentro da escola, nem mesmo ouvindo a opinião dos alunos, que seriam os maiores interessados.

Essa atitude acaba por incutir nos alunos, e conseqüentemente na sociedade, que a Educação Física não tem importância para o desenvolvimento integral do indivíduo. Pode contribuir para o sedentarismo de parte importante das pessoas na vida adulta, que utilizam quase sempre a mesma desculpa da “falta de tempo” para a não realização das práticas físicas ou esportistas, contrariando todo um saber comprovado que defende a importância de tais práticas na rotina diária.

Segundo Darido e Rangel (2005), uma grande conquista foi a autonomia dada aos professores quando a nova LDBN passou a orientar a Educação Física a se interagir com a proposta pedagógica da escola. Essa orientação dá autonomia para a construção de uma nova proposta pedagógica quanto à ação e às adaptações educativas escolares, passando a responsabilidade diretamente para o professor e para a escola, diminuindo o distanciamento das práticas pedagógicas em relação às reais necessidades dos alunos.

Outro motivo de muitos debates foi a atuação do profissional da Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais paulistas.

As aulas de Educação Física eram ministradas pelos professores polivalentes, com a Resolução 184 de 27 de dezembro de 2002. Mas esta foi alterada pela Resolução SE 01, de janeiro de 2004, quando a aula de Educação Física passou a ser ministrada pelo professor especialista, devendo ser acompanhada pelo professor regente da classe, sendo oferecidas duas vezes por semana para carga horária de 25 aulas semanais, e uma aula para carga de 20 horas semanais. Outras redes de ensino públicas vêm adotando essa prática, incluindo um professor especialista de Educação Física desde as primeiras séries do Ensino Fundamental (DARIDO e RANGEL, 2005).

A Educação Física escolar sofreu muitas mudanças, e a principal e a mais significativa foi apresentada na LDBN de 1996, quando passou a ser componente curricular da Educação Básica. Assim, a Educação Física alcança

equivalência em relação às demais áreas de conhecimento dentro do Sistema Educacional Brasileiro. Continuou, certamente, sofrendo certas resistências quanto ao seu papel dentro da escola, pelos professores das demais áreas e diretores, que traziam a velha concepção da Educação Física como uma disciplina sem um verdadeiro caráter educativo.

Para Darido e Rangel (2005), o principal objetivo da Educação Física escolar é:

Introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal do movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo a Ginástica, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta. (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 34).

Assim, o desafio da Educação Física escolar é construir uma atitude ética de cooperação e solidariedade, garantir e assegurar a diversidade proporcionando diversas práticas corporais sem a exclusão de nenhum aluno.

2.2 - Educação Física - Alunos com Deficiência e os Parâmetros Curriculares Nacionais

A Educação Física escolar teve sua trajetória pautada na exclusão de alunos. As aulas eram baseadas no rendimento físico, privilegiando alguns, enquanto muitos ficavam fora das aulas por não serem considerados aptos a participarem. Se já existia uma visão elitista e discriminatória das aulas de Educação Física escolar, em que o foco era o físico perfeito e forte, alunos com deficiência eram simplesmente descartados, uma vez que estes nem estavam inseridos na rede regular de ensino, como já discutido anteriormente. Sobretudo, com as várias mudanças ocorridas para o avanço na área da Educação Física escolar ao longo desses anos, pode-se dizer que a situação evoluiu muito, se não na prática, ao menos no discurso (DARIDO e RANGEL, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem no texto uma parte, ainda que modesta, sobre o aluno com deficiência nas aulas de Educação Física; o trecho coloca que, por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, o aluno com deficiência tende a ser excluído das aulas.

Os PCNs apontam o benefício que as aulas podem trazer, particularmente no desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas de integração e inserção social, levando a uma condição de consciência, em busca da sua independência.

O texto alerta para o cuidado que o professor tem que ter com esse aluno, uma vez que há diferentes tipos e graus de limitações e que requerem procedimentos específicos.

Para os PCNs, embora existam cursos de aprofundamento e especialização de mestrado e de doutorado no país que preparam o professor de Educação Física para atuar na área da educação motora adaptada, é importante que nos contextos em que não houver professores preparados para atuar com essa população, haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um fisioterapeuta, um neurologista, um especialista em psicomotricidade ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforços podem implicar graves riscos (PCNs, 1998).

Esse é um ponto que lamentavelmente não faz parte da rotina escolar. Mesmo que muitos cursos ofereçam aprofundamento na área, ainda são poucos professores que possuem essa especialização, em especial na rede pública de ensino.

Quanto à orientação médica e de especialista da área da saúde sugerida pelos PCNs para orientar os professores a respeito das condições clínicas do aluno, essa ação ainda é bem deficitária na rede pública de ensino, não há um trabalho em conjunto entre esses profissionais e professores. As instruções sobre as necessidades e condições do aluno ficam restritas aos pais, os quais repassam para o professor de forma verbal, receita ou cartas, não dando ao professor o direito de tirar as próprias dúvidas e esclarecer alguns pontos que seriam fundamentais para ele atuar com esse aluno de uma forma mais tranquila e segura.

Por outro lado, essa ação conjunta poderia ajudar a desmistificar que o aluno com deficiência tenha que ser excluído das atividades escolares, especialmente na aula de Educação Física, que geralmente é vista como uma aula perigosa e está mais propensa em trazer prejuízo para o aluno.

No entanto, uma aula planejada e adequada é extremamente fundamental para o desenvolvimento integral desse aluno.

Os PCNs procuram orientar o professor a fazer adaptações necessárias para garantir a segurança e aproveitamento no desenvolvimento do aluno, a fim de favorecer o princípio da inclusão, e chama a atenção para que o professor fique atento à situação de vergonha e constrangimento que os alunos têm pelas exposições que há dentro das aulas de Educação Física, até porque a maioria das pessoas com deficiências apresentam traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. Uma atitude positiva diante dessas diferenças é algo que se constituirá na convivência e que irá depender muito da postura pedagógica do professor (PCNs, 1998).

Para os PCNs, a aula de Educação Física deve favorecer:

A construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do aluno com deficiência, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos. (PCNs/Educação Física, 1998, p.57).

Ainda que os PCNs não contemplem com um maior aprofundamento a respeito dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, o texto não deixa de contribuir para uma reflexão quanto à prática pedagógica do professor de Educação Física e ajuda fomentar a discussão da inclusão nas aulas.

2.3 - Educação Física Adaptada

A concepção do corpo perfeito, saudável, e a execução de uma técnica perfeita do movimento baseado no modelo tecnicista e pautado na eficiência e produtividade, eram de difícil rompimento na área da Educação Física. Lidar com o corpo imperfeito, não produtivo, e com as necessidades técnicas específicas era um desafio; esse novo olhar desconstruiria os padrões até aqui estabelecidos.

Surgiu então a Educação Física Adaptada (COSTA e SOUZA, 2004), na década de 1950, e foi definida pela Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança (AAHPERD) como um programa de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos adequados aos

interesses e limitações de estudantes com deficiência que não poderiam participar com segurança e sucesso nas aulas de Educação Física em geral. Também são usados como sinônimos, Educação Física Corretiva e Educação Física Especial, quando se referem à Educação, porém, o mais utilizado pelo meio acadêmico é Educação Física Adaptada (SILVA, SEABRA e ARAÚJO 2008).

As práticas recreativas e esportes para pessoas com deficiência advêm de muito tempo, com a influência da cultura europeia, na qual se acreditava que a “Ginástica Médica” era a melhor medicina; essas terapias recreativas e esportivas se desenvolveram desde o século XVII (SILVA, SEABRA e ARAÚJO, 2008). Ainda segundo os autores, nos Estados Unidos, no século XX, após o retorno dos veteranos da I Guerra Mundial, houve uma mudança no programa até então utilizado para a Educação Física Corretiva com terapias físicas e corretivas. Essa prática se intensificou com o fim da II Guerra Mundial, em que as pessoas mutiladas buscavam uma reabilitação, que acabou sendo completada pelo esporte. No entanto, a Educação Física Adaptada tinha um caráter médico e passou a ser encarada como um modelo pedagógico a partir das competições nacionais e internacionais realizadas em 1948. Um dos primeiros esportes a competir foi o basquete em cadeiras de rodas. No Brasil, o desporto adaptado foi trazido por Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, ambos com deficiência, que foram os patriarcas do desporto praticado por pessoas com deficiência no Brasil.

Muitos congressos envolvendo professores da área e grupos de pessoas com deficiência, atletas do desporto adaptado, foram realizados. Segundo SILVA, SEABRA e ARAÚJO (2008) contribuíram para despertar a sociedade como um todo para a possibilidade da Educação Física para essas pessoas. De acordo com ARAÚJO (1997), o movimento de Esporte Para Todos (EPT), introduzido no Brasil na década de 1970, tinha como proposta possibilitar a prática desportiva ou recreativa em locais públicos, ao ar livre, para a população em geral, voltada à saúde, lazer, desenvolvimento comunitário social, civismo, humanização das cidades, valorização da natureza, adesão da prática ao esporte, entre outros. (ARAÚJO, 1997).

Muitas outras ações foram desenvolvidas, entretanto, foi a partir da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtien em 1980, e

da Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, que o Brasil assumiu o compromisso, perante a comunidade internacional, de combater a exclusão de qualquer pessoa com deficiência do sistema educacional. Dessa forma, a Educação Física como um componente curricular da Educação Básica, precisou se enquadrar nas exigências do momento, com objetivo de estabelecer metas capazes de assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular com participação efetiva nas aulas de Educação Física.

Para SOUZA (2002), a Educação Física, como modalidade de ensino, procurou compreender as diferenças e as maneiras de adaptá-las, o que levou a um grande avanço na área comparada a outras disciplinas. No entanto, destaca-se que:

A Educação Física voltada para o aluno com deficiência, mais conhecida como Educação Física adaptada, conseguiu perceber os limites e possibilidades dessas pessoas e tem como diretriz trabalhar com as potencialidades dos alunos. Ainda assim, é uma prática segregacionista, pois acontece entre as pessoas com deficiência, e no paradigma da inclusão, estamos falando de lidar com a diversidade em um mesmo contexto. (SOUZA, 2002.p. 35).

Tanto a Educação Física quanto a Educação Física Adaptada precisam articular ações que promovam práticas que levem a pessoa com deficiência a desenvolver atividades com pessoas sem deficiência e vice-versa, para que haja, de fato, a inclusão. Como pontuam Costa e Souza (2004), a Educação Especial não pode se desvincular da Educação Geral, e o mesmo devem acontecer com a Educação Física e a Educação Física Adaptada.

Em relação às abordagens e tendências que surgiram na área da Educação Física, para propor uma prática que rompesse com o modelo tradicional, não mencionar especificamente a questão da inclusão de alunos com deficiência nas aulas não significa que as mesmas deixaram de contribuir para que essa proposta fosse efetivada. Podemos afirmar isso com base no fato de que o principal objetivo dessas abordagens era justamente alcançar uma Educação Física que pudesse valorizar o indivíduo como ser completo e

integral, eliminando uma prática que excluía o aluno que não chegasse ao padrão de técnica exigida nas aulas.

O modelo tradicional excluía os alunos com alguma deficiência, além do “gordinho” ou daquele considerado lento, pois a motivação e o objetivo da aula eram o rendimento e a técnica do movimento perfeito e não o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, o mesmo pode ser dito sobre as abordagens Construtivistas, Psicomotoras, Críticas e Desenvolvimentistas, as quais propunham uma prática que incluísse todos os alunos nas aulas, respeitando o limite e as diferenças de cada um. Essas abordagens trouxeram um repensar da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar, favorecendo o processo de inclusão.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA DIRETORIA DE ENSINO DE AMERICANA

3.1 - Política da Secretaria de Educação sobre a Inclusão

Para entendermos um pouco a Política da Secretaria da Educação de São Paulo, utilizamos das informações fornecidas pelo próprio site da Secretaria da Educação – www.educacao.sp.gov.br –, bem como de dados fornecidos diretamente pela Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Ensino do Interior – Diretoria de Ensino – Região de Americana – DERA.

A política de inclusão em nosso país está em construção, o assunto ainda é polêmico e alvo de discussão. Apesar das literaturas existentes, pouco se fala da concretude dos projetos realizados e parece haver uma carência no quesito da avaliação como educação propriamente dita do aluno com deficiência. Ou seja, esse processo de inclusão ainda permanece obscuro em muitos aspectos.

Contudo, foram criadas algumas medidas para o cumprimento das leis que asseguram o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas públicas, e um deles é o CAPE – Centro de Apoio Especializado, disponível no link: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>.

A secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou no interior da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, o Serviço de Educação Especial.

A CENP é um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, que opera por meio do CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado, que tem como objetivo oferecer suporte ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede estadual de ensino.

Segundo Resende (2007), o CAPE foi criado em 2001, em continuidade ao trabalho desenvolvido pelo CAP – Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento ao Deficiente Visual, que se iniciou em 1994, a partir das reivindicações de pais e alunos com deficiência nas escolas públicas em ação

conjunta com órgãos da Secretaria da Educação com a CENP/FDE/COGSP, integrando o Programa Estadual de Atenção ao Aluno com Deficiência Visual.

Ainda segundo Resende (2007), devido ao sucesso do CAP, para os deficientes visuais, a Secretaria da Educação idealizou a formar um CAP para cada área de deficiência. Entretanto, depois de alguns estudos, chegou-se à conclusão de que poderia se ampliar o CAP-DV, para atender todas as áreas. (RESENDE, 2007, p. 48).

Assim, iniciou-se o novo projeto denominado CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado, que está presente em diversos estados brasileiros por iniciativa da Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Por intermédio dele, são realizados o treinamento e a capacitação dos professores da rede pública para o atendimento do aluno com deficiência¹³.

O CAPE atua no gerenciamento, acompanhamento e suporte das ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos. O CAPE teve algumas modificações quanto seus objetivos, como o de não mais atender diretamente os alunos, mas oferecer orientação técnica aos supervisores, professores coordenadores especializados nas áreas de deficiência e outros a serem determinados pelo CAPE ou pela Diretoria de Ensino (REZENDE, 2007).

De acordo com Resende (2007), “a proposta é que, a partir do trabalho realizado no CAPE, cada Diretoria de Ensino organize sua capacitação para repassar aos seus professores, tornando-os multiplicadores”. (RESENDE, 2007, p. 54).

Atualmente, segundo o site da Secretaria da Educação, o CAPE atende 91 diretorias de ensino, com suas equipes de Supervisores, Assistentes Técnicos e Professores Especializados, e procura garantir a capilarização do atendimento nos SÁPESs – Serviços de Apoio Especializados.

De acordo com Resende (2007), esse serviço nasceu na década de 1950, com criação de classes Braille, para atender o aluno com deficiência

¹³ Fonte extraída do site: Rede SACI – Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1712>>. Acessado em: 17 de jun de 2010.

visual integrado na sala regular, passando a ser chamado de sala de recurso. Com a Resolução SE nº 95/00, foi introduzida a designação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, na qual a escola pode se organizar para oferecer o atendimento educacional especializado, que pode ser em forma de Classe Especial e/ou Sala de Recurso e Classe Hospitalar.

A sala de recurso constitui-se em espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suplementar as atividades escolares dos alunos do ensino fundamental ao médio, matriculados em classes comuns. (RESENDE, 2007, p. 60).

Segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, esses serviços permitem que o atendimento se estenda a mais de 14 mil alunos. Tem firmado 290 convênios com instituições especializadas que permitem o atendimento a mais de 31 mil alunos. O suporte ao processo de inclusão escolar envolve a produção de livros em Braille e em tipos ampliados, e, ainda, um Plano de Adaptação de Prédios Escolares, cuja execução está a cargo da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de proporcionar acessibilidade física de alunos com deficiência aos prédios escolares¹⁴.

O CAPE é o órgão responsável por capacitar professores para identificação de alunos superdotados, com déficit de atenção ou hiperatividade. Sua equipe é formada por psicólogos, fonoaudiólogos e professores especializados.

A equipe técnica do CAPE prioriza temas como: Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Adaptações de Acesso ao Currículo Módulo I e II, Grafia Química Braille, Código Unificado Matemático para Braille, Superdotação/Altas Habilidades, Distúrbios Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar, Estudo de Caso, Tecnologias Assistivas, Comunicação Alternativas e/ou Suplementar, Dinâmica da Sala de

¹⁴ Fonte- Disponível em: Secretaria da Educação – CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado < http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp>. Acessado em: 20 de Nov. 2009.

Recursos (http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp. Acessado em 20 de Nov. 2009).

Para o CAPE:

A educação é inclusiva à medida que possibilita a todos condições de acesso ao bem Educação.

No caso do segmento constituído pelas pessoas com deficiência, a inclusão social se traduz na garantia do acesso imediato e contínuo delas ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência. Tal compreensão traz implicações sérias, já que garantir esse acesso exige providências multidirecionais. Faz-se necessário o desenvolvimento de ações junto à sociedade civil e ao poder público que se devem ajustar para favorecer uma convivência digna, igualitária e justa entre todos. (<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>).

Ainda há um longo caminho para que a educação inclusiva possa se tornar realidade na educação brasileira. Sem dúvida, é preciso tomar providências multidirecionais, porém, mais que isso, é preciso saber canalizar e executar da melhor forma o que já se tem em mãos, seja por recursos humanos, materiais pedagógicos, orientações técnicas ou um simples ato de aceitar as diferenças sem nenhum tipo de resistência, só por entender que o outro é um ser com os mesmos direitos, independentemente de qualquer situação.

No site da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação – FDE, do Governo do estado São Paulo, do dia 22/06/2009, foi divulgada uma nota de que a Secretaria produziu mais de um milhão de materiais didáticos voltados para alunos com deficiência. Mais de 83 mil professores foram capacitados entre os anos 2000 e 2009 pelo CAPE. O investimento total previsto para a Educação Especial foi de R\$ 90 milhões, 9% a mais do que o destinado em 2008. Na nota, também são anunciados os números de alunos com deficiência atendidos pela rede estadual de ensino, que soma um total de 54.594 alunos. Para isso, oferece 10.626 salas de recursos voltadas para atividades complementares aos estudantes. Os alunos com deficiência são matriculados em classes regulares e utilizam as salas de recursos no contra turno, de acordo com suas necessidades.

São cerca de 7.000 alunos cegos ou com baixa visão; 5.100 alunos surdos ou com surdez leve ou moderada; 85 surdocegos; 29.000 alunos com

deficiência mental; 1.500 com deficiência múltipla e 4.300 com deficiência física.

Além das salas de recurso, a Secretaria da Educação apoia entidades assistenciais que educam pessoas com deficiência mental. Duzentos e noventa e nove instituições paulistas receberam em 2009 um repasse de R\$ 78,5 milhões de reais, beneficiando aproximadamente 33 mil crianças e adolescentes. O recurso é de 14% superior aos R\$ 67,7 milhões liberados em 2008.

Segundo a nota, do total de instituições beneficiadas, 261 são unidades da APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). Neste ano de 2010, a pasta libera verba também para associações especializadas em alunos autistas, como a sociedade de Pestalozzi de São Paulo e a Associação de Amigos de Autista, em Ribeirão Preto. Todas as entidades precisam estar em dia com a documentação para receber recurso financeiro da Secretaria.

A nota também traz alguns recursos oferecidos pela Secretaria via CAPE, a saber: práticas e recursos na área de deficiência mental; informática para pessoas com deficiência visual; identificação e conceitos pedagógicos para alunos disléxicos e com déficit de atenção e hiperatividade; atendimento para alunos em classes hospitalares; ensino de Língua Portuguesa para surdos; curso de LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais; olhar para altas habilidades; sexualidade na deficiência mental; curso de uso de Soroban para alunos com deficiência visual; simpósio sobre educação inclusiva.¹⁵

O que nos chama atenção, ao investigar alguns pontos sobre a política da secretaria da educação estadual com relação à educação inclusiva, são as “capacitações oferecidas”, no período de 2007 a 2009.

Foram realizadas sete orientações técnicas: “Acompanhamento das ações descentralizadas”, “Dinâmica da sala de recurso”, “Um olhar para a superdotação”, “Práticas e atribuições da sala de recursos na área da deficiência mental”, “Educação Inclusiva: Um direito de todos”, “Ensino de

¹⁵ Fonte: Disponível em: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – FDE- Fundação para o desenvolvimento da Educação
<<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscapub¬icia=1080>>.
Acesso em: 22 jun. 2009.

língua portuguesa para surdos”, “Escolas de apoio à inclusão”; dois cursos de atualização: “Uso e ensino do Soroban adaptados para deficientes visuais” e “Sistema Braille integral e código matemático unificado”; e duas videoconferências: a primeira, “Identificando necessidades educacionais: Deficiência Mental, TGD transtornos globais de desenvolvimento”, e a segunda, “Identificando necessidades educacionais: TDAH - transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”.

As orientações continuam sendo oferecidas nos mesmos formatos do passado, a saber, ministradas apenas para alguns profissionais da educação que, no entanto, em sua maioria, não estão nas salas de aulas regulares, mas atuando como supervisores de ensino, PCOPs – Professores Coordenadores Pedagógicos, e profissionais da educação especial (que atuam nas salas de recurso, e não nas salas comuns).

O que queremos destacar é que os professores que estão dia a dia nas salas de aulas, nas chamadas salas regulares, que estão recebendo os alunos com deficiências a cada ano, não estão recebendo essas capacitações de forma direta; eles ficam privados das discussões sobre o tema por não poderem se ausentar das salas de aulas e não são oferecidos outros horários pertinentes para que isso aconteça.

Quando chegam tais “capacitações”, elas vêm fragmentadas e com redução de horas, que impossibilitam um aprendizado e uma reflexão consciente e eficaz. Essa situação já foi criticada por vários autores, dentre eles, SANTOS (1997). A autora é contra os “esquemas multiplicadores”, pessoas que fazem um curso e repassam para outras, já que, segundo ela, “estes procedimentos estão fadados ao fracasso, porque são meras maquiagens de formação de professores”. (SANTOS, 1997, p.131).

Por mais que os números da inclusão demonstrem ser satisfatórios, não alcançam as necessidades existentes dos professores que atuam diretamente nas salas de aula e, mesmo tendo muitas dificuldades, ainda são os que estão mais próximos dos familiares e da comunidade.

A nosso ver, eles seriam os profissionais mais adequados para articular as informações e trazer discussões pertinentes aos pais e comunidade, ajudando a desmistificar a questão da inclusão. Certamente, a discussão aconteceria com mais frequência e mais qualidade, e, conseqüentemente,

haveria progresso na tentativa de uma educação menos discriminatória, aberta à diversidade.

O avanço dos paradigmas de inclusão de aluno com deficiência na rede regular de ensino é procrastinado, em nossa concepção, pela carência na formação dos professores e especialmente pela falta de oportunidade que eles têm para debates e reflexões, as quais, quando realizadas, deveriam ser de forma natural, conjuntas e de qualidade, ao contrário do que acontece, e quando acontece, vêm como imposição, carregadas de peso e chegam prontas.

Essa atitude gera medo, insegurança, e só aumenta a resistência e os obstáculos contra a inclusão por parte da maioria dos professores, que, por sua vez, acabam repassando esses sentimentos aos pais dos alunos com ou sem deficiência, que apenas fortalecem os argumentos contrários à inclusão. Parece que todas as conquistas realizadas por meio de leis e decretos se perdem nas escolas. Elas, que deveriam ser os locais de maior interesse para a efetivação da inclusão, passam a ser uns dos primeiros lugares a se tornarem empecilho. Carvalho (2008) entende que:

O trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores, independentemente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior. O ideal é que se organizem como equipes de trabalho e que estejam juntos, desde as discussões sobre a filosofia de educação adotada, até a elaboração da política educacional a ser implantada e implementada. (CARVALHO, 2008, p. 56).

Contudo, percebemos que essas ações realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, junto com o CAPE, devem continuar acontecendo, porém precisam acontecer de maneira direta a atingir as escolas regulares com mais afinco. As adaptações nos prédios escolares são um exemplo de ações que não têm ocorrido de modo efetivo, como por exemplo, nas escolas da Diretoria de Ensino – Região de Americana – DERA.

O Decreto Federal 5.296/2004, que regulamenta a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências, estabelece um prazo para que as adaptações nos estabelecimento de ensino sejam cumpridas:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas;

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo (DECRETO 5.296/2004¹⁶).

Segundo o Decreto, as adaptações teriam que estar concluídas em 2008, no entanto, o governo do Estado de São Paulo, pelo não cumprimento da lei, publicou uma nota¹⁷ no site da secretaria da Educação, no qual traçou um plano de acessibilidade viabilizado pela Secretaria da Educação, com a execução da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, que prevê a adequação de 50% dos prédios escolares até 2010.

¹⁶ Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

¹⁷ Secretaria da Educação – FDE – Fundação para o desenvolvimento da Educação – obras nas escolas – acessibilidade. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=acessibili>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

As adaptações revelam uma atitude de respeito para a pessoa com deficiência. Além da segurança, trazem sentimento de pertença àquele ambiente, o qual o aluno com deficiência passa a encarar como se fosse dele de fato. Essa ação também pode ajudar a propiciar mais segurança às famílias e a promover atitudes de respeito com relação aos demais alunos, já que os alunos sem deficiência passarão a entender que cada um tem uma necessidade particular e que isso não tira o direito de estarem todos no mesmo local desfrutando dos mesmos direitos, como o direito à educação.

O fato de o espaço escolar apresentar condições de acesso adequado a todos os alunos ajudaria a criar na mente das pessoas a “normalidade”, o respeito a quem tem deficiência. O que queremos dizer é, mesmo que a escola não tenha – ao menos naquele momento – nenhum aluno com deficiência, o qual necessite de uma rampa ou banheiro adaptado, é importante que o ambiente esteja adaptado, inclusive porque essa ação pode ajudar a quebrar preconceitos.

Se os alunos são educados desde pequenos a respeitar as condições físicas, mentais e emocionais de cada um, a sociedade passaria a ser menos preconceituosa e, assim, quando alguém com alguma deficiência chegar à escola, o impacto de sua presença já terá sido amenizado, de certa forma, pois os alunos estariam mais familiarizados e conscientes das necessidades uns dos outros. Os professores e demais profissionais que atuam nas escolas, ao participar e acompanhar essas mudanças se sentiriam como parte desse processo, e não contrários a ele.

Atualmente, estamos num ponto em que não podemos mais fechar os olhos para a inclusão, negá-la, pois isso seria retroceder. No entanto, há muito tempo, os olhos de muitos foram fechados por comodismo, pelo desprezo ao assunto, ignorância, preconceito e falta de compromisso de assumir não só a inclusão, mas uma educação de qualidade para todos, negando a própria responsabilidade. Sobretudo, não é possível se esconder e tentar se defender com questões demais ultrapassadas, como o discurso de que a escola e o professor não estão preparados. Isso não pode ser argumento para a não inclusão. Mantoan (2006) alerta que:

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. De fato, esse despreparo dos professores e das escolas tranqüiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiência, que acharam uma boa saída para fugir da inclusão. (MANTOAN, 2006, p.29).

Nesse aspecto, as políticas educacionais se tornam em parte responsáveis para a reprodução desse discurso. A Secretaria da Educação, junto ao CAPE, acabou por protelar ações fundamentais para o avanço da inclusão, no caso, as adaptações dos prédios escolares e a promoção de debates com professores e profissionais que atuam diretamente nas salas regulares. Entendemos que não são ações impossíveis de serem realizadas ou demasiadamente caras aos cofres públicos, mas que, no entanto, já poderiam ter sido efetivadas.

Ao depararmos com essas ações que estão sendo realizadas pela Secretaria da Educação, temos o sentimento de desamparo, isso talvez porque essas ações não tenham chegado de maneira consistente até a maioria das pessoas. Os professores, gestores, funcionários, pais e alunos parecem ser neutralizados ou esquecidos nas questões políticas educacionais, sobretudo o da inclusão.

3.2 – Dados da Diretoria de Ensino de Americana – Região de Americana

A Diretoria de Ensino da Região de Americana (DERA) coordena setenta e oito escolas, nas quais cinco delas são da cidade de Nova Odessa, trinta e cinco na cidade de Santa Bárbara d'Oeste e trinta e oito em Americana, somando um total de 50.623 alunos.

Os dados sobre o número de alunos com deficiência auditiva (DA), deficiência mental (DM) e deficiência visual (DV) atendidos nas escolas estaduais de ensino da cidade de Americana, Santa Bárbara do d'Oeste e Nova Odessa, foram obtidos diretamente no setor de Planejamento da Diretoria de Ensino. Em relação ao número de alunos com deficiência física (DF) atendidos nas escolas estaduais dessas respectivas cidades, os dados foram

obtidos no setor da Oficina Pedagógica, na mesma Diretoria de Ensino de Americana.

O setor de Planejamento é responsável pelo levantamento dos alunos com DA, DM e DV. E o setor de Oficina Pedagógica, pelo levantamento dos alunos com DF. Tal separação se dá pelo fato de o aluno com deficiência física, na maioria das vezes, não necessita frequentar a sala de recurso ou sala especial. Dessa maneira, o registro do aluno com DF acaba por ficar separado da relação de alunos com as outras deficiências.

Os números de alunos com deficiência auditiva (DA), mental (DM) e visual (AV) foram obtidos com a ajuda do coordenador de Educação Física e da supervisora de Ensino da Educação Especial, junto com os números de alunos com deficiência física (DF).

Os dados do quadro 7 são referentes às matrículas de 2010. E o quadro 8 são dados relativos ao mês de maio de 2009. Estes informaram que não houve grande alteração de matrículas dos alunos de 2009 para 2010.

Tabela 7 - Quantidade de escolas com alunos com DA, DM, DV na DERA

AMERICANA				
N° ESCOLAS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA			TOTAL
	DA	DM	DV	
15	9	181	10	200
SANTA BÁRBARA D'OESTE				
N° ESCOLAS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA			TOTAL
	DA	DM	DV	
13	8	155	21	184
NOVA ODESSA				
N° ESCOLAS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA			TOTAL
	DA	DM	DV	
0	0	0	0	0
TOTAL DA DIRETORIA DE AMERICANA				
N° ESCOLAS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA			TOTAL
	DA	DM	DV	
28	17	336	31	384

Fonte: Diretoria de Ensino de Americana – Setor de Planejamento 18 de fev. 2010.

De acordo com as informações da Diretoria de Ensino de Americana, não há alunos atendidos na rede estadual com deficiência auditiva, mental e visual na cidade de Nova Odessa até a presente data. Porém, são atendidos alunos com deficiência física, como podemos verificar no quadro 8.

Tabela 8 - Quantidade de alunos com DF na DERA

Americana		Santa Bárbara d'Oeste		Nova Odessa	
Série	Quantidade	Série	Quantidade	Série	Quantidade
1ª	-	1ª	-	1ª	-
2ª	-	2ª	-	2ª	-
3ª	-	3ª	2	3ª	-
4ª	1	4ª	1	4ª	-
5ª	1	5ª	-	5ª	-
6ª	1	6ª	1	6ª	-
7ª	-	7ª	2	7ª	2
8ª	-	8ª	1	8ª	-
9ª	-	9ª	2	9ª	1
1º EM	-	1º EM	-	1º EM	-
2º EM	2	2º EM	-	2º EM	-
3º EM	3	3º EM	1	3º EM	-
9º EJA	2	9º EJA	-	9º EJA	-
Total	10	Total	10	Total	3
TOTAL GERAL		23			

Fonte: Diretoria de Ensino de Americana - 2009 - Setor da Oficina Pedagógica – 18 fev. 2010.

No entanto, sobre os dados fornecidos pelo ambos os setores da Diretoria de Ensino, não constaram dados como, por exemplo, o número de alunos com deficiência múltipla, bem como de alunos com altas habilidades ou de condutas típicas.

Os PCNS/ADAPTAÇÕES CURRICULARES (1999) definem como alunos portadores de necessidades especiais aqueles que:

Apresentam necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. A Classificação desses alunos para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); e portadores de

superdotação. (PCNS/ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p. 24).

Referente aos registros desses alunos, não sabemos se de fato não estão computados ou se não há realmente na rede alunos com essas necessidades educacionais especiais. A respeito do aluno com altas habilidades, confirmamos não haver nenhum deles na rede pública de ensino de Americana, com base em uma matéria do Jornal Diário de Santa Bárbara d'Oeste.

Segundo notícia fornecida pelo Jornal Diário de Santa Bárbara d'Oeste, em 11 de janeiro de 2009, a Diretoria de Ensino de Americana identificou apenas dois alunos com características de altas habilidades, mas ambos estudando na rede privada. Eles só foram identificados porque os pais procuraram auxílio da Diretoria de Ensino com a intenção de matricular o filho em uma série mais adiantada. Em nota, a supervisora da Educação Especial da Diretoria de Ensino explica que:

Essas são as únicas crianças a que a DE tem conhecimento por conta da falta de retorno das próprias professoras sobre o assunto. Ela conta que a partir desse ano letivo, a DE intensificará o treinamento para que as educadoras identifiquem esse tipo de aluno. Até agora fizemos duas orientações técnicas, com CD e vídeo.

A preocupação, na verdade, é recente, mas pretendemos oferecer mais subsídios para que elas sejam capazes de perceber esse diferencial no aluno. A supervisora explica que no caso de estudantes com altas habilidades, o Estado deve oferecer um material diferenciado para que a educadora o oriente da melhor maneira, e que ele fica incluso na sala de aula. É necessário fazer um trabalho diferenciado com esses alunos porque, muitas vezes, as habilidades não são identificadas e o aluno acaba sendo caracterizado como indisciplinado, desatento, quando, na verdade, ele não presta atenção porque já sabe o assunto e não se interessa mais em aprender aquilo.

Para identificar um aluno como 'superdotado' o aluno não precisa apresentar alta habilidade em todas as áreas, e sim algo grau de conhecimento em apenas uma. Geralmente eles são dotados de boa memória, alta concentração, persistência, autonomia, criatividade, iniciativa, capacidade de liderança, além da facilidade de aprendizagem (<http://www.diariosbo.com.br/anterior/2009/janeiro/11/cidades.htm>).

Uns dos pontos importantes que a supervisora aponta é o fato de as educadoras não darem o retorno necessário sobre o assunto, talvez por não saber como identificar esse aluno. Assim, a Diretoria de Ensino de Americana não toma conhecimento da existência desse aluno. A formação adequada pode ser um fator importante, mas parece haver uma falta de profissionais que possam auxiliar nessa identificação junto às escolas. A importância de esses dados chegarem de forma clara nos registros da Diretoria de Ensino se torna fundamental para que o atendimento educacional desses alunos venha ser garantido.

Sobre a situação das estruturas físicas das setenta e oito escolas da diretoria de ensino da região de Americana, foi necessário que esta pesquisadora telefonasse para cada uma delas, durante o mês de abril de 2010. Obtivemos as seguintes informações:

Tabela 9 - Estrutura física das escolas da DERA

Estrutura física por escolas	Números de escolas
Elevador, banheiro adaptado e rampas de apoio	03
Banheiros e rampas	14
Banheiros adaptados	03
Rampas	02
Providenciando rampa	01
Sem nenhuma adaptação	55

Fonte: Por telefone, durante o mês de abril de 2010.

Sobre a acessibilidade das escolas, nos foi informado por telefone que uma das escolas possui rampas justamente porque a própria escola tomou a iniciativa de construí-la, para atender um aluno cadeirante.

Das três escolas que possuem elevador, banheiro adaptado e rampas de apoio, consideradas escolas-modelos em acessibilidade, uma delas foi visitada pela pesquisadora, na qual nos deparamos com algumas incoerências em relação ao funcionamento.

Em uma das escolas, a porta do elevador se encontrava trancada com chave, sendo usado para guardar caixas de materiais, não sendo disponível para o uso. O banheiro adaptado também se encontrava fechado, sendo utilizado para guardar materiais de Educação Física. Quando foi questionado

para a coordenadora da escola o porquê do elevador trancado e o uso indevido do banheiro adaptado, a resposta foi de não haver alunos com deficiência física na escola.

Outro ponto que chamou a atenção foi a respeito do palco, ele é relativamente alto e sem nenhuma rampa, somente escadas nas duas laterais que dão o acesso ao palco, não sendo acessível para alunos ou outras pessoas que tenham limitações motoras.

A nosso ver, essas atitudes dificultam o processo de inclusão e acabam criando alguns hábitos negativos aos alunos, como se não fossem importantes essas instalações dentro das escolas ou em outros ambientes. Há também o desperdício de investimento, inclusive porque essas necessárias adaptações ainda não foram estendidas para todas as escolas da DERA - onde cinquenta cinco escolas ainda não têm nenhuma adaptação para atender esse alunado.

3.3 – As escolas pesquisadas

Em relação às escolas pesquisadas, escolhemos cinco, entre as vinte e oito escolas da diretoria de ensino de Americana que tinham alunos com deficiência.

Quatro delas estão localizadas em regiões periféricas e uma na área central. Duas delas são na cidade de Santa Bárbara d'Oeste e três na cidade de Americana¹⁸.

Escola A - atende o Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite. Conta com 1.353 alunos matriculados, um diretor, um vice, duas coordenadoras pedagógicas, setenta e cinco professores, uma secretária, quatro agentes escolares que trabalham na secretaria, dois inspetores de alunos, quatro merendeiras, quatro faxineiras e um caseiro, que é o zelador. A escola tem trinta e nove salas de aulas; uma sala de informática, que não está funcionando há mais de um ano; uma sala de recursos; uma sala ciclo I e uma sala ciclo II

¹⁸ Usaremos das letras - A, B, C, D, E - para distinguir as escolas, preservando os alunos, pais e educadores que participaram desse trabalho.

do EJA; duas quadras, sendo uma coberta e a outra não; um estacionamento; uma cozinha; dez banheiros, um pátio com um palco amplo e uma sala de dentista. Não há rampas e nem banheiro adaptado. A escola está localizada em um bairro comercial, próximo ao shopping. Essa escola teve quatro alunos com deficiência (todos com deficiência mental), entrevistados para esta pesquisa.

Escola B - atende o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, somente no período da tarde. Há 126 alunos matriculados, uma diretora, sete professores, uma cozinheira, duas faxineiras e um agente escolar que atua na secretaria e como inspetora no intervalo. A escola tem cinco salas de aulas; uma sala de informática; uma de leitura e uma sala de vídeo; um pátio; uma cozinha; dez banheiros e uma quadra não coberta; um porão em que é guardado o material de Educação Física e estacionamento. A escola tem um espaço amplo com jardinagem e um caseiro que é o zelador, não há banheiro adaptado e nem rampas, a escola tem um aluno com deficiência física que usa muletas. Ela está localizada na região central, área residencial com vários comércios. Nessa escola, foram entrevistados dois alunos com deficiência (um físico, outro auditivo) para esta pesquisa.

Escola C – atende o período Fundamental II e Médio em dois períodos, manhã e noite, com um total de 294 alunos. Tem uma diretora, um coordenador, quarenta professores e duas agentes escolares que atendem a função de secretaria e de inspetora de alunos, duas cozinheiras e duas faxineiras. A escola tem dez salas de aulas; uma sala de informática, que não está funcionando há quase um ano; uma quadra coberta; uma cozinha; dez banheiros; um pátio pequeno; um caseiro e estacionamento. A escola não tem banheiro adaptado e nem rampas. Localiza-se num bairro bem distante da região central e com pouco comércio no entorno, numa área residencial. Nessa escola, foram entrevistados dois alunos com deficiência (um visual e um físico) para esta pesquisa.

Escola D - atende o Fundamental I e II, duas tele-salas do Ensino Médio, uma tele-sala ciclo II e uma sala de recurso, nos três períodos, manhã, tarde e noite, com total de 876 alunos. Possui um diretor, um vice, dois coordenadores, cinquenta professores, dois agentes organizadores que atuam na secretaria, uma secretária, duas cozinheiras, três faxineiras e um caseiro, que é zelador.

Há vinte e sete salas de aulas; uma de informática com nove computadores; uma quadra coberta; um pátio pequeno; uma sala de Educação Física; dez banheiros; uma cozinha e estacionamento. A escola não tem banheiro adaptado e nem rampas, porém há dois alunos cadeirantes matriculados. A escola é localizada próxima a região central, em área residencial e com muito comércio ao entorno. Nessa escola, foi entrevistado um aluno com deficiência física para esta pesquisa.

Escola E – atende os três períodos: manhã, tarde e noite, Fundamental II e Ensino Médio, com 453 alunos. Tem um diretor, um vice, dois coordenadores, quarenta professores, um agente escolar que faz a função de secretário e inspetor de aluno, duas cozinheiras e duas faxineiras. A escola tem quinze salas de aula; uma sala de informática com vinte e quatro computadores; uma quadra coberta; uma sala de Educação Física; estacionamento; um pátio amplo cozinha; dez banheiros, banheiro adaptado e rampas na entrada com barra de apoio. A escola tem um aluno cadeirante e um deficiente visual, que usa a máquina de Braille da escola. Está localizada distante da região central, trata-se de um bairro com poucas residências e praticamente sem nenhum comércio. Ela é considerada uma escola-modelo em acessibilidade, o que é facilitado pelo fato de ser totalmente plana – dispensando o uso de elevador. Ela tem rampas de acesso, barras e um banheiro “adaptado” que, entretanto, não conta com vasos sanitários adaptados. No dia em que foi feita a visita à escola, o banheiro “adaptado” estava trancado e foi aberto a pedido da pesquisadora. Nessa escola, foi entrevistado um aluno com deficiência física – que tem à sua disposição, na escola, uma cadeira de rodas adaptada com uma mesa para atividades escolares.

Podemos verificar neste capítulo algumas iniciativas significativas para a implementação ao processo de inclusão nas escolas públicas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O CAPE tem promovido ações importantes nessa área, como capacitação de coordenadores, supervisores e professores da educação especial e na produção de materiais. A FDE tem investido no quesito da acessibilidade, adaptações dos prédios escolares para atender os alunos com mobilidades reduzidas. Além de dispor de recursos

financeiros as outras instituições como APAES, Pestalozzi e Associação de Amigos Autistas (Ribeirão Preto).

No entanto, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais ainda é frágil, muitos professores ainda não receberam as capacitações necessárias para trabalhar com esse aluno, os dados sobre o número de alunos com deficiência parecem ter incoerências, já que é preciso que os educadores tenham uma melhor capacitação para identificar alunos como, por exemplo, os que apresentam características de altas habilidades.

Ficam algumas questões abertas, como os registros de alunos com deficiência múltipla e condutas típicas, que não foram informados pela Diretoria de Ensino. Das adaptações físicas das escolas, fica certa incoerência: há aquelas que atendem alunos cadeirantes e não possuem banheiro adaptado, outras que foram construídas seguindo as normas de acessibilidade, em que banheiro adaptado não tem o vaso sanitário adaptado, ou ainda elevador e banheiro adaptado, sendo usados de maneira indevida, como “depósitos” de materiais. Afora o fato de se ter tão poucas escolas adaptadas numa região do estado que é considerada economicamente próspera.

CAPÍTULO IV: AS VOZES DOS ALUNOS, PAIS E EDUCADORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

4.1 – Caminhos Metodológicos

Para a realização deste trabalho, percorremos o caminho metodológico, da análise de entrevistas e questionários, os quais trouxeram depoimentos de alunos, pais e educadores de escolas e coordenadores da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino de Americana/SP. Procuramos entender o que os alunos com deficiência das escolas estaduais da região de Americana sentem e o que pensam sobre a inserção na escola regular, sendo eles o foco principal deste trabalho. Em relação aos pais; as perguntas limitaram a investigar o grau de satisfação e aprendizado dos filhos e se, da parte deles, foi possível notar avanço com relação à educação inclusiva nas escolas.

Aos professores, buscamos diagnosticar se houve avanço por parte da secretaria de educação no atendimento de alunos com deficiência nas escolas, bem como se seus receios ou dificuldades foram minimizados ou supridos nos últimos anos em que a educação inclusiva vem sendo discutida e implementada com mais intensidade.

Quanto ao coordenador da oficina pedagógica, a intenção era saber como são conduzidas as orientações para os professores e qual sua visão da educação inclusiva. O método de pesquisa utilizado para esse profissional foi o de entrevista. Para os alunos, pais e professores, o método de pesquisa utilizado foi o questionário. Segundo Groppo e Martins (2007), “os questionários podem ser de vários tipos. Alguns podem conter apenas questões fechadas, outras questões abertas ou mesmo tanto questões abertas quanto fechadas” (p. 50).

Os questionários aplicados nesta pesquisa a educadores, alunos e pais tiveram tanto questões fechadas quanto abertas.

Podemos dizer que os questionários foram utilizados como uma ferramenta para se chegar aos alunos, pais e educadores, uma vez que quase todos, ao responder o questionário, fizeram intervenções orais, tornando-se quase uma entrevista.

A maioria dos questionários foi aplicada durante a primeira semana de dezembro de 2009, algumas tentativas foram feitas semanas antes, porém sem sucesso. Tínhamos interesse em pesquisar duas escolas, uma delas por ser a primeira escola-modelo em acessibilidade da Diretoria de Ensino da Região de Americana/SP, inaugurada em 2007, localizada em um bairro da periferia da cidade de Americana, e a outra por ser localizada num bairro considerado de classe média, também na cidade de Americana, mas principalmente porque ambas tinham alunos com deficiência. No entanto, não houve autorização para aplicar os questionários e tampouco para conversar com os alunos. Assim, pedimos para que a escola nos informasse o endereço ou o número do telefone para entrarmos em contato com os pais e com os alunos, mas o pedido também foi negado, mesmo explicando o objetivo da pesquisa.

Enfim, conseguimos aplicar os questionários em outra escola por meio de um professor que se prontificou em conversar com a direção, facilitando todo o processo. Conseguimos então a autorização para conversarmos com os alunos, e tivemos a oportunidade de falar com uma das mães que se encontrava na escola.

Nesse dia, os alunos se encontraram no pátio em aula vaga, e dos alunos que participariam da pesquisa, estavam presentes apenas quatro deles. Ao explicar o motivo da pesquisa, três alunos aceitaram responder ao questionário e uma aluna se recusou. Os três alunos procuraram um lugar para responder ao questionário e a aluna que não tinha aceitado responder voltou e perguntou se a amiga poderia escrever para ela. Assim, os quatro alunos que estavam presentes no dia responderam ao questionário.

Como dois professores de Educação Física estavam na escola naquele momento, aproveitamos e aplicamos o questionário para eles. Um estava na quadra dando aula e o outro, na sala dos professores em aula vaga.

Além dos alunos e professores, o objetivo também era falar com os pais. Dessa maneira, pedimos para que os alunos anotassem o telefone e endereço para entrarmos em contato com pais. A aluna 1¹⁹, que não quis responder ao

¹⁹ Os nomes dos alunos ficarão protegidos, assim serão identificados por números, junto com os nomes das escolas, que serão identificadas por letra.

questionário no primeiro momento, disse que não sabia seu endereço e nem o telefone; a aluna 2 disse que não tinha ninguém em casa e não tinha telefone; a aluna 3 anotou o telefone e endereço e perguntou quando seria a visita.

A mãe do aluno 4, que se encontrava na escola, concordou em responder ao questionário. Nomeamos a escola desses alunos como: escola A.

Na escola B, foi aplicado um questionário, para o aluno 5.

Na escola C, foram aplicados três questionários, sendo eles para os alunos 6, 7 e 8. Tanto para o aluno da escola B e para os alunos da escola C os questionários foram aplicados durante as aulas de Educação Física, por serem alunos da pesquisadora.

A escola D, surgiu por acaso, já neste ano de 2010, quando o aluno 9 foi apresentado antes do horário de aula por uma aluna da mesma sala, que aceitou participar da pesquisa, conversando e respondendo ao questionário na frente da escola.

Ainda em 2010, durante as ligações feitas para obter informações a respeito das estruturas físicas das escolas, atentamos para uma escola que tinha sido inaugurada neste ano, apresentando uma construção de acordo com as normas de acessibilidade e que também tinha alunos com deficiência.

Ao chegar à escola E, a diretora apresentou a mãe e o filho. Levamos o aluno 10 para sala de aula e a professora da sala era a de Educação Física e também nos ajudou respondendo ao questionário, enquanto a mãe respondia no refeitório da escola.

O pai do aluno 5/B respondeu na hora da saída dos alunos junto com uma mãe de uma aluna que também estuda na escola B, que não pôde responder ao questionário por ser deficiente auditiva e ainda não estar alfabetizada. No entanto, a aluna 11 colaborou com a pesquisa durante todo o processo ao participar das aulas de Educação Física de forma atuante.

A mãe da aluna 3/A e os pais do aluno 7/C responderam em suas residências. Os demais pais responderam na hora da entrada, quando deixavam seus filhos na escola.

Aos demais professores, os questionários foram aplicados durante o período de aula em suas respectivas escolas.

4.2 - Caracterização dos alunos, pais e educadores

Os questionários foram aplicados a dez alunos (as), quatro alunos com deficiência mental, cinco alunos com deficiência física, e um com deficiência visual.

Dentre os (as) alunos (as) com Deficiência Mental (DM), todos são da escola A e estão cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

A aluna 1/A, de 13 anos, no primeiro momento, não quis responder ao questionário, uma amiga se ofereceu para ajudá-la, e, enfim, ficaram em torno de quatro alunas ajudando-a a responder. As amigas liam a pergunta para a aluna e anotavam as respostas. Todas se esforçaram para ajudá-la.

Uma das perguntas que não estava no questionário, e foi acrescentada, refere-se ao local da moradia – pergunta importante para que a pesquisadora pudesse entrar em contato com os pais. A aluna 1/A não sabia onde morava, pois a mãe ou as amigas costumam levá-la para casa.

A aluna 2/A, de 15 anos, estudou na APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) até os 08 anos e, atualmente, estuda em uma escola especial na parte da manhã. Ela anotou o telefone da sua casa e disse que não tinha ninguém em casa, pois os pais estavam trabalhando.

A aluna 3/A, de 13 anos, respondeu ao questionário, anotou o endereço e o telefone e ficou feliz ao saber da visita. A mãe tem mais três filhos, todos na idade escolar, e estudou até a 8ª série. É separada há dois anos, mora com os filhos na casa dos pais, já idosos. Na casa também mora uma tia com dois filhos na idade escolar, também separada; um tio de 42 anos tetraplégico há seis anos (a mulher separou dele assim que ele sofreu o acidente em São Paulo, e ele precisou voltar a morar com os pais). Nos fundos da casa, mora outro tio com a esposa e um filho. A mãe, tímida, respondeu ao questionário enquanto a avó falava da situação do filho tetraplégico que, muito brincalhão, fica na maca o tempo todo, por não ter quem possa colocá-lo na cadeira de rodas – a maca fica na sala para que ele não fique sozinho. Visitar essa família foi gratificante, a conversa se estendeu praticamente com todos da casa, o tio tetraplégico mostrou uma folha de papel com algumas tabuadas escritas por ele, e disse que era para não se esquecer, alegando que a cabeça tem que ficar ocupada.

O aluno 4/A, de 12 anos, mostrou muito interesse em responder ao questionário. Sua mãe estava com ele na escola e também aceitou colaborar com a pesquisa.

Dos alunos com Deficiência Física (DF), um está na escola B, três estudam na escola C, um na D, e um na escola E, todos em séries diferentes.

O aluno 5/B, de 09 anos, está no 3º ano do Fundamental, possui paralisia cerebral espática dominante SPG 3, que não é muito comum. Nasceu com a mesma deficiência da mãe, e consegue andar e correr sem muletas por algum tempo, porém necessita delas para não sentir dor e se locomover com segurança.

A aluna 6/C, de 17 anos, está no 2º ano do Ensino Médio, teve paralisia infantil, operou o pé quando criança, sua mão direita tem pouca mobilidade, mas não pode operar porque poderia perder todo o movimento.

O aluno 7/C, de 17 anos, está no 1º ano do Ensino Médio, tem uma escoliose congênita em desvio S (corresponde a uma latero flexão vertebral) que está relacionada com a falha na formação das vértebras. Quando estava no 7º ano, se envolveu com drogas e ficou em regime de internação no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana – NAIA. O aluno conta que os demais alunos da escola sempre tiravam sarro dele e os meninos da rua não, pelo contrário, até o defendiam, não deixando que outros o desrespeitassem. Na época, se sentia melhor na rua que na escola, o que fez com que seus pais sofressem muito, mas agora ele quer ficar longe dessas “coisas” – o relato foi feito na presença dos pais.

A aluna 8/C, de 13 anos, está no 8º ano, tem deficiência visual, consegue ler com dificuldade por se tratar de uma visão subnormal, mas se recusa a se sentar na primeira carteira e sempre tenta esconder os olhos com a franja dos cabelos, na tentativa de que ninguém perceba sua deficiência.

O aluno 9/D, de 39 anos, cursa o 5º ano do EJA – Educação de Jovens e Adultos e é paraplégico, em consequência de um tiro que ele levou quando tinha 21 anos. É casado com uma moça de 27 anos. Ele anda de cadeiras de rodas, mas dirige uma moto que usa para ir à escola, fez uma adaptação para carregar a cadeira de rodas e outra para não trocar as marchas com o pé. A partir do mês de maio de 2010, o aluno passou a ter a sua disposição uma condução adaptada da prefeitura, que o transporta até a escola, onde também

adaptaram a carteira para o encaixe da cadeira de rodas – o aluno nos informou sobre as mudanças ocorridas para que pudéssemos acrescentar no questionário, que coincidiu de serem realizadas após sua participação na pesquisa.

O aluno 10/E, de 15 anos, está no 6º ano, tem deficiência física motora por conta de uma complicação no parto, o que fez faltar oxigênio no cérebro. A irmã gêmea veio a falecer uma semana depois do nascimento. Ele precisa usar fraldas e vai de cadeira de rodas, empurrada pela mãe, para a escola. Quando chega à escola, sua mãe o transfere para uma cadeira de rodas adaptada com uma mesa para a realização das atividades escolares. Seu sonho é fazer uma faculdade de Direito.

A aluna 11/B, de 9 anos, está no 1º ano do Ensino Fundamental, tem deficiência auditiva, e frequenta a APAE e aulas de fonoaudiologia. A aluna não respondeu ao questionário por não ser alfabetizada, mas foi possível fazer um diagnóstico baseado na convivência com a aluna durante o ano letivo.

Junto aos pais, foram seis questionários respondidos no total.

A mãe da aluna 3/A estudou até a 8ª série está desempregada e mora na casa dos pais com os quatro filhos, conforme mencionamos anteriormente. Ela disse que a filha sempre frequentou a sala de recurso. A mãe muito tímida, quem mais falou sobre a aluna foi à avó.

A mãe do aluno 4/A estudou até o Ensino Médio e leva e busca o filho na escola todos os dias. Tem mais um filho e acrescentou dizendo que os pais também têm que ajudar a escola para que aconteça a inclusão.

O pai do aluno 5/B tem mais dois filhos pequenos, possui Ensino Superior completo e é muito comprometido com a educação do filho.

A mãe do aluno 7/C respondeu ao questionário lembrando de tudo que passou com o filho pela discriminação, tem mais quatro filhos, sendo um casado e três na fase escolar. A mãe é dona de casa e o pai trabalha numa indústria e, muito atencioso, completou algumas frases da esposa.

A mãe da aluna 8/C limitou-se em responder apenas ao questionário. Ela trabalha fora, tem mais uma filha casada, e anotou que a filha deveria sentar na primeira carteira, o que não acontece.

A mãe do aluno 10/E estudou até o Ensino Médio, tem uma filha de vinte e um anos que faz faculdade de Pedagogia. O filho tem uma irmã gêmea, mas

ela faleceu uma semana depois do nascimento. A mãe quer tirar carteira de habilitação para facilitar no tratamento do filho. Ela está feliz com o atendimento que a escola está oferecendo para o filho.

Por último, a mãe da aluna 11/B, com deficiência auditiva, tem mais dois filhos na idade escolar. Estudou até a 5ª série do Fundamental, teve muita disposição em responder ao questionário e é muito atenciosa, mas não permite que a filha aprenda LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A mãe exige que a escola trate bem a filha, porém é contra a inclusão, por achar que a escola não está preparada.

Dos professores, sete responderam ao questionário, sendo três de Educação Física, duas PEB I (Professor Polivalente de Ensino Básico I, que vai do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), uma estagiária de Pedagogia, e uma professora de Língua Portuguesa.

O professor de Educação Física, da escola A, na qual distinguiremos como 1 por haver mais de um professor da mesma área na mesma escola, é efetivo, e atua há mais de 20 anos na área. Ele é casado e tem duas filhas na idade escolar.

O outro professor de Educação Física 2, também da escola A, é professor efetivo há 22 anos, é casado e tem um casal de filhos, também na idade escolar.

A PEB I que distinguiremos como 1, da escola B, não é professora efetiva, mas atua no Magistério há 21 anos, sendo a maior parte na alfabetização. Ela é separada e tem dois filhos formados.

A outra PEB I, que chamaremos como 2, da escola B, é professora de Língua Portuguesa da escola estadual da cidade de Sumaré, é efetiva nos dois cargos, nove anos num cargo e três no outro, não é casada e não tem filhos.

A estagiária de Pedagogia 3, também da escola B, atuou como professora de apoio pelo programa do governo na turma do 1º ano do Ensino Fundamental é casada e não tem filhos.

A professora de Língua Portuguesa 1, da escola C, não é efetiva, há cinco anos trabalha no Estado, é solteira e não tem filhos.

A professora de Educação Física 3, da escola E, não é efetiva, mas passou recentemente na prova do concurso público do estado de São Paulo, está na rede há 15 anos, é solteira e não tem filhos.

4.3 – Apresentação e análise dos Dados – Referente aos Alunos

Das questões dirigidas aos alunos, o objetivo era considerar seu olhar frente à escola, sem se prender ao questionário, mas ouvindo e dialogando com os alunos. Os questionários foram aplicados para todos os alunos, com exceção da aluna 11/B, cujas informações foram baseadas muito mais na observação do envolvimento da aluna na escola.

Aplicamos o questionário a partir das seguintes perguntas:

Tabela 10 – Questionário dirigido aos alunos.

1- O que você mais gosta da escola? a- Amigos b- Professores c- Estudar d- Brincar/conversar e- Todos
2- O que você não gosta da escola?
3- Você participa de todas as atividades da escola?
4- Você acha que sua deficiência atrapalha no seu desenvolvimento escolar?
5- A escola ajuda a superar suas dificuldades?
6- Você se sente prejudicado em alguma atividade em relação aos seus amigos?
7- Você sente alguma discriminação na escola?

Apesar das grandes diferenças de idades e séries entre os alunos, a conversa com eles foi muito gratificante. Poder ouvi-los nos motivou ainda mais a acreditar na importância da escola inclusiva, uma vez que eles são os pivôs desse trabalho.

Suas respostas e em especial suas falas foram muito espontâneas e sinceras.

Tabela 11 – Respostas dos alunos, referentes à questão 01 (“O que você mais gosta da escola?”).

Nº de alunos	Alunos	Amigos	Professores	Estudar	Brincar/conversar	Todos
07	1/A, 2/A, 3/A, 5/B, 6/C, 9/D, 10/E					X
01	7/C	x		X	X	
01	8/C	x				
01	4/A			X	X	

É no cotidiano escolar que se pode discutir e criar condições de relacionar-se com os outros, aprendendo a conviver, olhando e conhecendo a si próprio, e outros, com respeito. A escola como espaço sociocultural, é marcado por um dinamismo do fazer cotidiano concretizado por seres humanos, trabalhadores de diferentes sexos, idade, etnias, ou seja, discentes, docentes e outros. Cada um traz consigo ao chegar à escola experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços. Todos sujeitos sociais e históricos, atores na história (Godoy, 1999, p.78).

Uns dos fatores importantes apresentados pelos alunos é a questão do relacionamento, todos afirmaram gostar da escola, porém as amizades entre eles foi o que se destacou. Os alunos valorizaram as amizades, vários deles acrescentaram que os amigos os ajudam muito.

Por mais que a escola apresente falhas, ainda é um lugar onde os alunos gostam de estar. Na fala de alguns alunos isso ficou bastante forte.

Quando os alunos voltaram com os questionários, fizemos uma espécie de roda da conversa no pátio da escola, outros alunos se aproximaram e se interessaram, e um dos alunos perguntou por que os questionários eram só para alguns alunos.

A aluna 1/A, que a princípio não queria participar, acabou falando algumas palavras como, por exemplo, que gostava da escola porque tinha várias amigas. A aluna 3/A e o aluno 4/A disseram que gostavam dos professores. A aluna 2/A estava feliz porque havia aprendido matemática.

Apesar de ser uma amostra pequena, é possível notar o quanto é importante o papel da escola para esses alunos. Nesse grupo em especial, podemos sentir a alegria que eles têm em estarem na escola com os colegas.

Tabela 12 - Respostas dos alunos, referentes à questão 02 (“O que você não gosta da escola?”).

Nº de alunos	Alunos	Respostas
02	4/A, 8/C	Provocações de alguns alunos, e que zombam deles.
02	5/B, 6/C	Dificuldade de acesso/espço.
01	2/A	Brigas.
01	1/A	Um professor.
01	3/A	Aulas de Educação Física.
01	7/C	Discriminação.
01	9/D	Hora de voltar para casa.
01	10/E	Não tem o que não gosta na escola.

Aqui, fica evidente a discriminação, dado que será fortalecido na questão nº 7. A discriminação é o fator que mais prejudica esses alunos dentro da escola. Acabar com esse tipo de violência requer uma ação de todos: pais, professores, alunos, direção e coordenação, os quais, muitas vezes, deixam passar quando ela aparece, talvez por não perceber a discriminação ou simplesmente ignorar, como se fosse problema do aluno e não da escola.

Entretanto, nos chama a atenção quando um aluno afirma que não gosta quando volta para a casa, reforçando a questão 01, em que a escola é um espaço que muitos alunos gostam de estar, mesmo sentido algum tipo de preconceito, as crianças sentem prazer em estar na escola, pois elas passam a ser participantes desse espaço juntamente com os demais alunos e esse é um direito que tem que ser garantido.

Tabela 13 - Respostas dos alunos, referentes à questão 03 (“Você participa de todas as atividades da escola?”).

Nº de alunos	Alunos	Respostas
04	1/A, 4/A, 7/C.8/C	Participa de algumas/ou às vezes.
03	2/a, 9/D, 10/E	Participa de todas as atividades.
01	3/A	Só não participa da aula Educação Física.
01	5/B	Depende da atividade. Por exemplo, pular corda.
01	6/C	Quando não tem que usar as duas mãos.

Podemos perceber que a maioria dos alunos respondeu não participar de todas as atividades. Fica claro que a deficiência é uns dos principais motivos, alguns citam como exemplos dificuldades de pular corda e o uso das duas mãos, outros afirmam que só participam de algumas atividades.

Parte importante dos impedimentos ou dificuldades é encontrada nas aulas de Educação Física. Por ficarem mais em evidência do que em outras disciplinas em sala de aula, muitas vezes nem são percebidas por muitos professores, até porque, o próprio formato de aula não favorece uma maior percepção, onde os alunos realizam a maioria das atividades sentados, sem muita movimentação.

Não podemos dar desculpas para o fato de muitos alunos deixarem de realizar certas atividades, precisamos estar atentos e dispostos a criar meios de promover a inclusão de forma concisa a todos os alunos.

A Educação Física é uma das aulas que pode muito contribuir para esse processo, ajudando os alunos a entender melhor seus movimentos, suas percepções dos sentidos a fim de aumentar a autoestima, podendo contribuir para desenvolver o respeito entre os alunos. A princípio, parece haver certa consciência da dificuldade que enfrentam para realizar as atividades escolares. No entanto, parecem contradizer suas respostas na questão seguinte.

Tabela 14 - Respostas dos alunos, referentes à questão 04 (“Você acha que sua deficiência atrapalha no seu desenvolvimento escolar?”).

Nº de alunos	Alunos	Respostas
06	5/B, 6/C, 7/C, 8/C, 9/D, 10/E	Não.
03	2/A, 3/A, 4/A	Às vezes.
01	1/A	Sim.

A maioria dos alunos que respondeu que sua deficiência não atrapalha no desenvolvimento escolar foram os alunos com DF. Durante a conversa com esses alunos, depois da aplicação do questionário, foi reforçada a questão em relação às aulas de Educação Física e alguns alunos assumem terem, sim, certas dificuldades.

Percebemos que, como a questão ficou aberta com relação ao desenvolvimento escolar, muitos deles não consideram a Educação Física uma aula importante para seu desenvolvimento. O aluno 10/E, por exemplo,

respondeu que participa de todas as atividades, porém fica sentado nas aulas práticas de Educação Física, apenas observando.

Assim, vem um sentimento de que muitos alunos se conformam em não participar das aulas de Educação Física, como se isso fosse natural, acabam não exigindo uma aula em que eles possam participar.

Tabela 15 - Respostas dos alunos, referentes à questão 05 (“A escola ajuda você a superar suas dificuldades?”)

Nº de alunos	Alunos	Respostas
06	1/A, 2/A, 5/B, 8/C 9/D, 10/E	Sim.
02	6/C, 7/C	Não.
01	4/A	Às vezes ajuda, atrapalha quando alguns garotos tentam agredir.
01	3/A	Sim, porque tenho amigas.

O fato de dois alunos terem respondido que a escola não ajuda a superar suas dificuldades é algo que incomoda, e que precisa ser discutido. Mesmo que o problema apareça em um número relativamente pequeno, a escola precisa cumprir sua função de ajudar no desenvolvimento do aluno, seja no aspecto cultural, intelectual, motor, social ou afetivo.

Outro fator que aparece é o relacionamento entre eles, apontado tanto como um fator positivo quanto negativo, já que, por um lado, a escola ajuda a superar as dificuldades por causa das amizades construídas dentro da escola, mas, por outro, atrapalha, quando acontecem as agressões por parte de alguns alunos.

Do mesmo modo que aparece a amizade e o respeito entre eles, também aparece a falta de respeito, discriminação, agressões físicas e verbais.

Porém, é oportuno destacar o quanto a escola é significativa para a maioria dos alunos, pois é um lugar que pode contribuir e muito para a formação do indivíduo como um todo.

A escola precisa estar atenta para poder superar essas atitudes de violência que atrapalham o processo de inclusão dentro do espaço escolar.

Tabela 16 - Respostas dos alunos, referentes à questão 06 (“Você se sente prejudicado em alguma atividade em relação aos seus amigos?”).

Nº de alunos	Alunos	Respostas
08	2/A, 3/A, 4/A, 5/B, 7/C, 8/C 9/D, 10/E	Não.
01	1/A	Às vezes.
01	6/C	Sim, alguns alunos tiram sarro.

Mesmo a maioria dos alunos tendo respondido que não se sente prejudicada nas atividades com relação aos amigos, podemos perceber em alguns casos que eles não querem admitir que a sua deficiência atrapalhe.

A nosso ver, isso é um fator importante para ser discutido, pode ser que esse aluno apresente uma boa autoestima, dizendo que sua deficiência não o atrapalha em nada, mas pode ser perigoso, quando esse aluno acaba por dar alguma desculpa para não realizar a atividade, como exemplo, “eu não gosto dessa atividade” ou “eu não quero fazer a atividade”, e quando alega estar com dor de cabeça para, assim, não participar.

Enquanto professores de Educação Física, percebemos que muitas vezes o aluno com alguma deficiência tende a não querer participar das aulas práticas, visto que já falamos anteriormente sobre a exposição que a aula apresenta. No entanto, é importante que esse aluno tenha um maior conhecimento do seu corpo e uma maior vivência corporal em todos os aspectos para que ele possa perceber o seu limite ou até mesmo perceber que não o tem. Mattos e Neira afirmam que:

A criança que brincou, cantou, dançou, correu, saltou, descobriu, lançou, arremessou, puxou, empurrou etc. vai estruturando toda esta abordagem e acumulando-a por meio dos esquemas de ação que poderão ser utilizados quando as situações do cotidiano assim o exigirem. Então, a esta criança, dona deste saber, pode selecionar o que lhe interessa no momento adequado, arriscar-se e reorganizar suas condutas por meio da avaliação dos resultados da nova experiência. (MATTOS e NEIRA 2008, p. 57).

Novamente aparece a queixa de comportamento desrespeitoso por parte de alguns alunos. O aluno 4/A reforça em uma das suas falas que as brigas dos alunos e as provocações são as coisas que ele não suporta.

Essas atitudes de violências, além de trazerem constrangimento, acabam prejudicando o desenvolvimento do aluno em relação aos demais e contribuem para que a inclusão não seja realizada de maneira responsável, desconstruindo todo um trabalho.

Tabela 17 - Respostas dos alunos, referentes à questão 07 (“Você sente alguma discriminação na escola?”).

Nº de alunos	Alunos	Respostas
04	1/A, 3/A, 5/B, 6/C	Às vezes.
03	2/A, 9/D, 10/E	Não.
01	4/A	Não, mas às vezes tentam me provocar.
01	8/C	Sim, pelos meninos.
01	7/C	Sim, até de professores.

A discriminação é um ponto forte que precisa ser abolido, e que ainda nos preocupa, como já discutimos no primeiro capítulo. Ela aparece em várias questões, uma prática ainda comum dentro das escolas, que acaba intimidando e prejudicando principalmente os alunos que têm alguma deficiência.

Alguns alunos, como o 7/C e 6/C, depois que responderam ao questionário, reclamaram de professores e funcionários terem atitudes discriminatórias. O aluno 7/C acrescentou, dizendo que a escola não o atraía e que os amigos da rua davam mais atenção para ele do que os colegas da escola. No caso da aluna 6/C, ela disse que nunca nenhum professor perguntou sobre sua deficiência e que achava que pudesse ser conversado sobre o assunto na escola para que os alunos parassem de tirar sarro, principalmente os meninos; ela complementa dizendo que muitas vezes sente vergonha das mãos.

Outra aluna que reclamou sofrer discriminação foi 8/C, que disse que o que mais a irrita são os meninos que ficam zombando dela.

A aluna 11/B, que não respondeu o questionário por se deficiente auditiva e não estar alfabetizada participou de todas as atividades nas aulas de Educação Física, os próprios alunos sempre tiveram atitude de respeito e os ajudavam quando a aluna não entendia a atividade proposta pela professora.

No início do ano, a aluna teve algumas atitudes agressivas com os colegas, porém essas atitudes foram sendo abatidas à medida que os alunos começaram a entendê-la, e a aluna passou a aceitar a ajuda dos colegas, formando assim amizades entre eles.

Por meio da observação e acompanhamento da aluna 11/B podemos concluir que nas aulas práticas de Educação Física, a aluna foi incluída, porém a maior dificuldade de inclusão foi encontrada na sala de aula, pela falta de intérprete, um elemento fundamental para a inclusão da aluna.

Como a mãe, não permite que a filha aprenda a língua de sinais, a inclusão, com relação à aprendizagem, ficou deficitária, prejudicando o desenvolvimento da aluna.

Nesse caso percebemos o preconceito da mãe em aceitar que a filha aprenda LIBRAS, forçando a filha a entrar no “mundo dos ouvintes”, essa resistência prejudica todo o processo de inclusão, uma vez que a inclusão escolar é justamente que cada aluno aprenda e que tenha os mesmos direitos educacionais, respeitando o limite e a condição de cada um individualmente.

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (PCN/ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999 p. 15).

Para assegurar a inclusão escolar é necessário aniquilar essas atitudes preconceituosas e de resistências a inclusão, ainda bem presente em nossa sociedade.

4.4 – Apresentação e análise dos Dados – Referente aos Pais

Das questões dirigidas aos pais, o objetivo era considerar a visão dos pais frente à educação do filho nesse processo de inclusão. Foram um total de seis pais a participarem do questionários.

Tabela 18 – Questionário dirigido aos pais

1- O senhor (a) acha que a escola oferece um bom suporte pedagógico para a educação do seu filho (a)?
2- O senhor (a) percebe algum tipo de preconceito com relação à deficiência do seu filho (a)? Sim () ou Não ()
3- Por parte de quem? a- Professores b- Alunos c- Funcionários d- Outros
4- Seu filho (a) reclama que não participa de alguma atividade na escola por causa da deficiência?
5- O senhor (a) tem uma boa abertura de comunicação com os professores da escola?
6- A estrutura física da escola atende à necessidade de locomoção do seu filho (a)?
7- O senhor acha que a política da inclusão escolar tem melhorado nesses últimos anos?
8- Para o senhor (a), como está o rendimento escolar do seu filho (a)? a- Ótimo b- Bom c- Regular d- Péssimo

Os pais foram atenciosos e mostraram interesse pelo assunto, principalmente aqueles que foram entrevistados em suas residências. Os pais fizeram alguns comentários que contribuíram para o enriquecimento desse trabalho.

Tabela 19 - Respostas dos pais, referentes à questão 01 (“O senhor (a) acha que a escola oferece um bom suporte pedagógico para a educação do seu filho (a)?”).

Nº de pais	Pai dos alunos	Respostas
03	11/B, 7/C, 10/E	Não.
03	5/B, 3/A, 4/A	Sim.
01	8/C	Não respondeu.

A mãe da aluna 11/B complementou, dizendo que falta suporte para atender esses alunos e não há professores auxiliares para ajudar a professora da sala, por isso é contra a inclusão.

Os pais do aluno 7/C disseram que a discriminação prejudica muito a educação e que eles sofreram muito com o filho na escola em relação aos que não têm deficiência.

A mãe do aluno 10/E disse que a maioria das escolas não dá um bom suporte pedagógico e o aluno acaba ficando de lado. Ainda afirmou que este ano está sendo melhor, a escola está mais preparada, a diretora tem mostrado preocupação com o filho e os professores o têm tratado como os demais alunos.

O pai do aluno 5/B respondeu que sim, mas acrescenta que é com limitações, a escola poderia estar mais preparada e a rotatividade de professores interfere no desenvolvimento do aluno.

A mãe da aluna 3/A também respondeu que sim, porém, na questão 5, indaga a respeito da reunião dos pais, na qual não havia professores para falar da filha.

A mãe do aluno 4/A respondeu que sim, mas disse que os pais têm que ajudar em casa, e que a escola sozinha não dá conta.

A mãe da aluna 8/C não deu espaço para uma conversa, assim, se limitou apenas ao questionário e não respondeu à questão.

Mesmo os pais tendo se mostrado divididos nas respostas, praticamente todos introduziram em suas respostas e em suas falas a afirmação de que a escola ainda tem muito a avançar, sobretudo nesse aspecto da inclusão.

Tabela 20 - Respostas dos pais, referentes à questão 02 (“O senhor (a) percebe algum tipo de preconceito com relação à deficiência do seu filho?”).

Nº de pais	Pais dos alunos	Respostas
05	11/B, 8/C, 3/A, 4/A, 10/E	Não.
01	5/B	Mais ou menos.
01	7/C	Sim.

Os pais dos alunos 11/B, 10/E e 4/A disseram que agora não percebem o preconceito, mas sofreram muito no passado. Alguns comentaram que houve diretor que não quis realizar a matrícula e que as dificuldades enfrentadas foram muitas, mas hoje melhorou muito. O pai do aluno 5/B disse que ainda sente preconceito contra o filho, sim, e os pais do aluno 7/C reclamam que sentem o preconceito até por parte dos professores.

Tabela 21 – Respostas dos pais, referentes à questão 03 (“Por parte de quem?”).

n. de pais	Pais dos alunos	Professores	Alunos	Funcionários	Outros
03	4/A, 5/B, 11/B		X		
01	7/C	X	X	X	
01	10/E				X

A maior queixa em relação ao preconceito é por parte de alunos, porém, os pais do aluno 7/C disseram que há preconceito por parte de todos, e lembraram que a merendeira já tirou sarro, que professores sempre fazem comentários maldosos e que já chamaram seu filho de “aleijadinho”.

A mãe do aluno 10/E comentou que o maior preconceito foi por parte de uma diretora que não quis matricular seu filho. Ela precisou recorrer, e a diretora teve de matriculá-lo, mas a mesma diretora a agrediu verbalmente, dizendo que o filho nasceu assim por causa dela, e que ele era seu problema.

A mãe contou que já teve que trocar a fralda do filho dentro da sala de aula na frente de todos, porque a direção alegou não haver nenhum outro lugar que ela pudesse limpar o filho. A mãe contou algumas experiências preconceituosas que aconteceram com ela e com o filho na escola, além da discriminação e constrangimento. Complementa que agora, na atual escola, ela e o filho “estão no céu”.

As mães das alunas 3/A e 8/C foram as únicas que responderam não perceber preconceito com relação à deficiência das filhas, porém, no questionário dirigido às alunas, ambas responderam que sentem discriminação. Uma respondeu “às vezes” e a outra que sente discriminação por parte dos meninos. Para nós, não é algo positivo o fato de os pais não saberem das dificuldades e sentimento dos filhos, uma vez que a conversa e o apoio da

família podem ajudar a superar algumas barreiras que possam atrapalhar no desenvolvimento escolar e emocional da criança.

Tabela 22 - Respostas dos pais, referentes à questão 04 (“Seu filho (a) reclama que não participa de alguma atividade na escola por causa da deficiência?”).

Nº de pais	Pais dos alunos	Respostas
05	3/A, 4/A, 7/C, 8/C, 11/B	Não.
02	5/B, 10/E	Sim.

O pai do aluno 5/B comenta que o filho não pode participar de algumas atividades nas aulas de Educação Física e que não é direcionada outra atividade para que ele possa realizar (a fala do pai do aluno 5/B foi baseada no ano em que a pesquisadora não foi professora do aluno, em que infelizmente não foram adaptadas atividades durante as aulas de Educação Física para que o aluno pudesse participar). A mãe do aluno 10/E comentou que o filho só não participa das aulas de Educação Física.

Apenas dois pais mostraram terem conhecimento das atividades que os filhos não participam na escola. O conhecimento dos pais com relação às atividades escolares dos filhos pode ajudar o filho a lidar com algumas dificuldades ou limitações que ele encontra em algumas atividades. Esse acompanhamento mais de perto, na maioria das vezes, torna os pais mais exigentes com o atendimento prestado pela escola, e ajuda a garantir determinados direitos que lhe são assegurados por leis, que acabam sendo descumpridos ou adiados pela falta de comprometimento com a educação por parte de muitos profissionais.

Percebemos, nas falas de alguns pais, que as aulas de Educação Física ainda não contemplam, em suas práticas educativas, aulas inclusivas aos alunos com deficiência, e que, além de prejudicarem, impedem o desenvolvimento do aluno. Uma vez que a Educação Física pode ser uma aula prazerosa, capaz de interagir e sociabilizar a todos por meio de jogos e brincadeiras. Como apresentamos no segundo capítulo, a Educação Física tem um papel de muita responsabilidade na contribuição para a educação inclusiva, não sendo mais cabíveis práticas que não favorecem a inclusão a todos.

Tabela 23 - Respostas dos pais, referentes à questão 05 (“O senhor (a) tem uma boa abertura de comunicação com os professores de seu filho (a)?”).

Nº de pais	Pais dos alunos	Respostas
05	3/A, 5/B, 7/C, 8/C, 11/B	Sim.
01	4/A	Pouco.
01	10/E	Não.

A maioria dos pais afirmou ter uma boa comunicação com os professores, apesar de que a mãe da aluna 3/A reclamou que nas últimas reuniões de pais não havia professores para falar do aluno e só foi pedido que os pais assinassem um papel.

A mãe do aluno 10/E disse que nas outras escolas não tinha nenhuma comunicação com os professores e com a direção, mas completou dizendo que na escola atual ela tem uma boa comunicação com os professores e com a diretora. Os pais do aluno 7/C responderam que sim, mas completaram dizendo que há alguns professores que os ignoravam. A comunicação é fundamental para que haja uma harmonia entre a escola e a família, a fim de atender às necessidades dos alunos de forma mais precisa e respeitosa de ambas as partes. Certamente, a escola tem orientações importantes a fazer à família sobre o aluno quanto à família e à escola, assim, o desenvolvimento do aluno é quase todo garantido.

Tabela 24 - Respostas dos pais, referentes à questão 06 (“A estrutura física da escola atende à necessidade de locomoção do seu filho (a)?”).

Nº de pais	Pais dos alunos	Respostas
04	5/B, 8/C, 10/E 11/B	Não.
03	3/A, 4/A, 7/C	Sim.

Essa questão ficou dividida pelo fato de ser praticamente direcionada aos pais que os filhos têm dificuldades de locomoção, como no caso do pai do aluno 5/B, que acrescenta a falta de existência de rampas e falta de acesso à secretaria, à quadra, ao portão de entrada e ao segundo andar.

A mãe do aluno 10/E disse que a maioria das escolas que ele passou está despreparada e acrescentou que a diretora estava providenciando uma

maca para que ela pudesse trocar o filho na escola com mais conforto. A mãe da aluna 8/C disse que não se trata de problema de locomoção, mas que a filha precisaria sentar na primeira carteira, e isso não acontece.

No entanto, podemos perceber que a questão da acessibilidade ainda é um agravante nas escolas públicas e que é de extrema importância para a escola atender a todos.

Tabela 25 - Respostas dos pais, referentes à questão 07 (“O senhor (a) acha que a política da inclusão escolar tem melhorado nesses últimos anos?”).

Nº de pais	Pais dos alunos	Respostas
04	4/A, 7/C, 8/C, 11/B	Sim.
02	5/B, 10/E	Não.
01	3/A	Mais ou menos.

Os pais dos alunos 5/B e 10/E compartilharam que falta muito para que a escola esteja preparada para incluir alunos com deficiência, eles falaram da falta de acessibilidade e o despreparo dos professores.

A mãe da aluna 3/A completou que o ensino ainda é muito fraco, os pais dos alunos 4/A, 7/C compartilharam que desde quando matricularam seus filhos, a situação melhorou muito. Eles concordaram que antes quase ninguém comentava da deficiência do filho e que o preconceito era bem maior.

Tabela 26 – Respostas dos pais, referentes à questão 08 (“Para o senhor (a), como está o rendimento escolar do seu filho (a)?”).

Nº de pais	Pais de alunos	Ótimo	Bom	Regular	Péssimo
03	3/A, 10/E, 11/B		X		
03	4/A, 5/B, 7/C	X			
01	8/C				X

De maneira geral, os pais demonstraram estarem satisfeitos com o rendimento escolar dos filhos, apenas a mãe da aluna 8/C respondeu que o rendimento da filha está péssimo, porém especificou que é em matemática.

A mãe do aluno 10/E disse que o rendimento do filho nessa escola é bom, porque os professores ensinam e cobram mais do filho, ao contrário de

antes, em que o filho era deixado de lado. Porém, é importante destacar que esse aluno não participa de nenhuma atividade nas aulas de Educação Física.

Podemos destacar dois pontos relevantes: o primeiro deles é o fato de que poucos pais consideram a Educação Física como um componente importante no currículo do filho; A mesma impressão tivemos em relação a alguns alunos, já comentado anteriormente, que declararam que a deficiência não atrapalha nas atividades, mas quando questionamos em outra questão a respeito das aulas de Educação Física, alguns alunos afirmaram não participar de todas as atividades nas aulas pela limitação a respeito da suas deficiências. A maioria dos pais parece não levar em consideração esse fato.

Tanto as respostas dos alunos como as respostas dos pais acabaram por reforçar nossas suspeitas de que a Educação Física escolar ainda não apresenta um grau de significância no desenvolvimento integral do indivíduo, reafirmando uma cultura na qual o importante é o aluno aprender a ler, a escrever e a fazer contas.

Nas respostas dos pais em relação ao rendimento escolar do filho, eles parecem ter esquecido ou ignorado que alguns dos filhos deixam de realizar algumas atividades, em especial as de Educação Física.

Para garantir a inclusão a todos os alunos, é preciso que a educação da criança seja completa em todos os aspectos, como: o físico, o cognitivo, o afetivo e o social.

O segundo ponto que percebemos nas falas dos pais, é que a escola atende de certa forma suas expectativas, o que podemos avaliar sob dois aspectos: que realmente houve um avanço na melhoria no atendimento escolar para com o aluno com deficiência na escola regular; mas que, por outro, os pais acabam por se conformar com a educação que os filhos recebem na escola, deixando de exigir um pouco mais na qualidade da educação.

4.5 – Apresentação e análise dos Dados - Perguntas dirigidas aos Educadores

Das questões dirigidas aos professores, o objetivo era averiguar se na visão dos professores, houve por parte da secretaria de educação avanços no atendimento de alunos com deficiência nas escolas, bem como se seus receios ou dificuldades foram minimizados ou supridos nos últimos anos.

Alguns professores preferiram não participar do questionário, desejo que foi respeitado.

Cinco professores perguntaram se poderiam responder depois e entregar outro dia e acabaram por não entregar, uns saíram de licença e outros alegaram esquecimento.

Assim, participaram do questionário seis professores e uma estagiária. Diferentemente dos alunos e dos pais, os professores foram o que demonstraram maior resistência em responder ao questionário.

Tabela 27 – Questionário dirigido aos educadores

1- Houve modificações significativas nos últimos anos na estrutura física da escola para o recebimento dos alunos com deficiência?
2- Você acha que as capacitações pedagógicas oferecidas pela Secretaria da Educação, que tratam sobre inclusão, têm sido suficientes para ajudar os professores a trabalharem com esses alunos?
3- Para você, quais as maiores dificuldades que os professores enfrentam nas aulas quando há um aluno com deficiência?
4- Há comunicação, troca de informações entre o professor da sala regular com os profissionais da sala de recurso?
5- Você acha que a inclusão tem avançado na escola regular nos últimos 10 anos?
6- Você é contra ou a favor a inclusão na rede regular? Por quê?
7- Os alunos com deficiência têm tido o mesmo rendimento escolar com relação aos outros alunos?
8- Como você vê a atuação dos pais? a- Atrapalha por causa da superproteção b- Não dá suporte à criança em casa c- São atenciosos e interessados na educação do filho d- Têm uma boa relação com os professores e a escola e- Não têm uma boa relação com os professores e a escola

Tabela 28 - Respostas dos educadores, referentes à questão 01 (“Houve modificações significativas nos últimos anos na estrutura física da escola para o recebimento dos alunos com deficiência?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
02	Educação Física	1/A, 3/E	Sim.
01	Educação Física	2/A	Não.
02	PEB I	1/B, 2/B	Não.
01	Est. Pedagogia	3/B	Algumas sim.
01	Língua Portuguesa	1/C	Não.

Os professores que responderam sim para essa questão complementaram dizendo que poucas reformas foram feitas: na escola A, apenas foi instalado corrimão. O professor 1/A acrescentou que na outra escola em que ele trabalha foi adaptado um banheiro e colocaram duas rampas para atender dois alunos cadeirantes, no entanto, foi uma reforma simples, realizada pela própria escola; a diretora providenciou essa reforma porque os pais estavam reclamando que os filhos não tinham privacidade para ir ao banheiro, o que era possível somente com a ajuda da inspetora de alunos. A professora 3/E lembra que as adaptações ocorrem mais nas escolas construídas recentemente.

A professora 1/B disse que ela passa por muitas escolas, e que não viu nenhuma mudança nesse aspecto, assim como a maioria dos professores.

Tabela 29 – Respostas dos educadores, referentes à questão 02 (“Você acha que as capacitações pedagógicas oferecidas pela Secretaria da Educação, que tratam sobre inclusão, têm sido suficientes para ajudar os professores a trabalharem com esses alunos?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
02	Educação Física	1/A, 3/E	Não.
01	Educação Física	2/A	Insuficiente.
03	PEB I	1/B, 2/B, 3/B	Não.
01	Língua Portuguesa	1/C	Não.

Quase unânimes na resposta, os professores afirmam nunca terem recebido nenhum tipo de orientação relacionada à inclusão, e acreditam que seja necessário para que a inclusão venha dar certo. A professora 3/E

acrescenta que essas capacitações precisam acontecer com certa urgência, e completa dizendo que dá aula para um aluno com deficiência, mas tem dificuldade em incluí-lo.

O professor 2/A disse serem insuficientes as capacitações oferecidas pela secretaria da educação, conta que foi convocado apenas uma vez em vinte anos, e acrescentou dizendo que a escola tinha quatro professores de Educação Física e a convocação veio só para um professor.

Esses são os maiores problemas das capacitações oferecidas para os professores da rede estadual do estado de São Paulo, já comentados anteriormente. As capacitações costumam ser disponibilizadas em horários que dificultam a presença do professor, pois geralmente acontecem no horário de aula, com vagas limitadas, e quando acontecem, são oferecidas no modelo multiplicador, modelo esse que, para Santos (1997) está fadado ao fracasso.

Tabela 30 – Respostas dos educadores, referentes à questão 03 (“Para você, quais as maiores dificuldades que os professores enfrentam nas aulas quando há um aluno com deficiência?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
01	Educação Física	1/A	Alunos com Deficiência Mental.
01	Educação Física	2/A	Entender os alunos.
01	Educação Física	3/E	As restrições nas aulas práticas.
02	PEB I	1/B, 2/B	Falta de capacitação, estrutura física, materiais pedagógicos.
01	Est. Pedagogia	3/B	Quando o aluno é inserido no meio do ano letivo.
01	Língua Port.	1/C	Fazer com que ele acompanhe os outros alunos.

Apesar das diversas opiniões, todos afirmam ter certa dificuldade em trabalhar com o aluno com deficiência. O professor 1/A disse não ter dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência física, mas tem dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência mental. Para os professores 1/A, 1/B e 2/B, a falta de preparo do professor para trabalhar com esses alunos é a principal dificuldade.

O professor 2/A disse que a dificuldade de entender os alunos é superada pelos próprios alunos que o ajudam na comunicação entre eles.

Nenhum professor esconde sua limitação em trabalhar com esses alunos e muitos demonstram certa indignação sobre o assunto.

Tabela 31 – Respostas dos educadores, referentes à questão 04 (“Há comunicação, troca de informações entre o professor da sala regular com os profissionais da sala de recurso?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
02	Educação Física	1/A, 2/A	Não.
01	Educação Física	3/E	Sim.
02	PEB I	1/B, 2/B,	Não.
01	Est. de Pedagogia	3/B	Sim.
01	Língua Portuguesa	1/C	Não.

A maioria diz nunca ter conversado com os professores da sala de recurso. A professora 1/C lamenta não haver essa troca de experiências. A professora 1/B disse que durante o ano letivo a professora da sala de recurso veio uma vez só, e que não deu nenhuma sugestão de como trabalhar melhor com a aluna. A professora 2/B disse não ter nenhuma comunicação, e completa dizendo que a comunicação é dificultada porque esses professores trabalham em várias escolas e parecem não serem muitos.

Tal problema nos remete ao que foi comentado anteriormente sobre a falta de comunicação entre os profissionais da educação e da saúde, muitas vezes fundamental para um melhor atendimento à criança, que poderia ajudar no seu desenvolvimento.

Tabela 32 – Respostas dos educadores, referentes à questão 05 (“Você acha que a inclusão tem avançado na escola regular nos últimos 10 anos?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
01	Educação Física	1/A,	Sim.
01	Educação Física	2/A	Não.
01	Educação Física	3/E	Um pouco.
02	PEB I	1/B, 2/B	Não.
01	Est. Pedagogia	3/B	Aos poucos.
01	Língua Por.	1/C	Em alguns aspectos.

Mesmos alguns professores afirmando que houve certo avanço com relação à inclusão na escola regular, todos demonstraram não estarem satisfeitos com o resultado. Eles acrescentaram que ainda falta muito para que

a inclusão se torne realidade. Para as PEB I 1/B e 2/B não houve nenhum avanço e o professor 2/A acrescentou que apenas estão jogando a questão sem nenhum preparo. Para ele, o fato de estarem inserindo o aluno com deficiência na escola não significa que está acontecendo, de fato, a inclusão.

Os professores demonstraram não aprovar a maneira como está sendo conduzido o processo de inclusão nas escolas. Essa reprovação por parte dos professores, independentemente de estarem certos ou não, impede o processo de avançar, uma vez que eles se sentem pressionados e muitos se julgam não estarem preparados para trabalhar com esses alunos.

Os impedimentos para a inclusão são muitos. Há certa urgência da discussão referente à inclusão estar mais próxima aos professores, para que ajudem a quebrar velhos paradigmas ainda presentes na educação.

Tabela 33 – Respostas dos educadores, referentes à questão 06 (“Você é contra ou a favor a inclusão na rede regular? Por quê?”).

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
02	Educação Física	1/A 2/A	Favor.
01	Educação Física	3/E	Contra.
02	PEB I	1/B, 2/B	Contra.
01	Est. Pedagogia	3/B	Não soube opinar.
01	Língua Por.	1/C	Favor.

A estagiária de Pedagogia 3/B comentou que ainda não tem conhecimento para fundamentar a sua resposta. Três professores disseram ser a favor, desde que fossem oferecidas capacitações para aos professores e que a escola estivesse preparada. O motivo da escolha para os que responderam ser contra, foi justamente pela falta de preparo, tanto da escola como do professor.

Para a professora 2/B a inclusão acaba visando somente a sociabilização das crianças, e o aprendizado fica a desejar.

Seria importante se os professores estivessem mais abertos ao assunto, pois parece que os professores ficam “armados” mediante o assunto. Percebemos um sentimento de incômodo e resistência por parte de alguns durante a aplicação do questionário e a nossa conversa. Daí a necessidade de promover encontros para os professores poderem discutir e avaliar suas práticas com menos repulsa, sem nenhum tipo de pressão ou obrigação, mas

pelo prazer em educar. Prazer este que deveria ser estendido a qualquer pessoa, independentemente de sua limitação cognitiva e/ou motora.

Tabela 34 – Respostas dos educadores, referentes à questão 07 (“Os alunos com deficiência têm tido o mesmo rendimento escolar com relação aos outros alunos?”)

Nº de educador	Educador	Escola	Resposta
01	Educação Física	1/A	Depende da deficiência.
01	Educação Física	2/A	Não.
01	Educação Física	3/E	Sim.
02	PEB I	1/B, 2/B	Não.
01	Est. Pedagogia	3/B	Depende do aluno.
01	Língua Port.	1/C	Às vezes até melhor.

Essa é uma questão que, por apresentar ser relativa, a princípio, nos pareceu um pouco inadequada. No entanto, permitiu que pudéssemos obter algumas respostas que mostram que a inclusão é possível. Como a da professora 1/C: para ela, esse aluno em sala de aula pode ser até melhor, porque ele se interessa e se esforça para ter um bom rendimento.

O fato de o aluno ter alguma deficiência não quer dizer que ele não queira aprender, sua condição não pode ser julgada de forma tão rasa ao ponto de se tornar um peso ou um estorvo na sala de aula.

Alguns colocaram que depende do aluno ou da deficiência.

A professora 1/B disse que o aluno pode até avançar, mas nunca será igual os outros sem deficiência.

O professor 1/A voltou a fazer referência do aluno com deficiência mental. Para ele, esse aluno não consegue acompanhar a turma, diferentemente do aluno com deficiência física.

O estigma, o preconceito e o desconhecimento parecem estar presentes nas falas de alguns professores, o que precisa ser eliminado, em especial entre os educadores, que têm um papel na formação do cidadão em nossa sociedade.

Tabela 35 – Respostas dos educadores, referentes à questão 08 (“Como você vê a atuação dos pais?”).

Opções das respostas	Ed. Fís 1/A	Ed. Fís 2/A	Ed. Fís 3/E	PEB I 1/A	PEB I 2/B	Est. Ped 3/B	Líng. Port. 1/C
Atrapalha por causa da superproteção.						x	X
Não dá suporte à criança em casa.							
Os pais são atenciosos e interessados na educação do filho.	X		X	X	X	X	
Os pais têm uma boa relação com os professores e com a escola.	X		X	x	X	X	
Os pais não têm uma boa relação com os professores e com a escola.		X					x

A maioria dos professores vê a postura dos pais como atenciosa e interessada pela educação dos filhos, além de eles terem uma boa relação com os professores e com a escola. Porém, para o professor 2/A, a maioria dos pais tem pouca aproximação com a escola, não se envolve muito, o que, na opinião dele, deveria ser diferente.

Para as professoras 1/C e 3/B, depende muito da estrutura da família. Muitos pais atrapalham por causa da superproteção e outros por não darem um suporte necessário para a criança, na relação entre professor e a escola. Elas dizem, ainda, que isso é relativo, pois há pais que entendem e ajudam no trabalho do professor, como há outros que não aceitam e apenas criticam a escola e o professor.

A relação dos pais com os professores se torna fundamental para que o desenvolvimento do aluno seja alcançado da melhor maneira possível. A troca de experiência e informações ajudará a corrigir algumas falhas ocorridas durante o processo da aprendizagem do aluno por ambas as partes, tanto pelo professor quanto pela família, que poderão estimular mais essa criança ou até mesmo procurar algum recurso interno ou externo para ajudá-lo no seu desenvolvimento.

4.6 - Entrevista com o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) de Educação Física

O objetivo da entrevista ao coordenador da oficina pedagógica era saber como são conduzidas as orientações para aos professores e qual é sua visão no avanço na educação inclusiva. Ele demonstrou interesse e foi muito atencioso durante a entrevista, apesar de ter havido algumas interrupções por terceiros. A pedido do coordenador, a questão 6 foi excluída do trabalho, uma vez que ele leu e fez algumas correções nas resposta depois de transcritas.

1 - Você acha que os professores da rede são capacitados para atender os alunos com deficiência?

R: Acredito que os professores são capazes de estarem lidando com alunos portadores de deficiência, mas têm muito que avançar em termos de capacitação desses professores, porque existem várias deficiências, como os alunos das APAEs que em 2010 e 2011, estarão inseridos em sala de aula regular. Acredito que a CENP de São Paulo estará com o olhar voltado para as capacitações desses professores. Já têm algumas ações previstas para esse ano estar capacitando à diretoria de ensino e depois a gente repassa para os professores.

2 - Os professores costumam pedir ajuda quando têm alguma dificuldade em lidar com o aluno com deficiência?

R: Neste ano e meio que estou nesta função, nunca aconteceu, professor nenhum chegou para mim e perguntou: “como que eu faço para trabalhar com tal deficiência?”. Nunca aconteceu.

3 - Quantas capacitações foram oferecidas para os professores da rede referente à inclusão para alunos com deficiência?

R: Foi só aquela em 2008, na verdade, houve uma capacitação para os professores. Como que acontece isso? A gente, da diretoria de ensino, recebe a capacitação em São Paulo e repassa para os professores da rede aqui na diretoria. Naquela época, a gente recebeu a capacitação de Educação Física Adaptada e repassou para os professores. Em um segundo momento, a gente

repassou para os professores coordenadores das escolas, porque achamos que era conveniente que eles ficassem sabendo o que está acontecendo com a Educação Física nas escolas.

4 - Como são realizadas?

R: Nós recebemos uma capacitação de dois dias, só que é assim, quando a gente tem capacitação em São Paulo, são trabalhados vários assuntos, mas para esse assunto foi um dia inteiro. Repassamos para os professores em quatro horas, a convocação foi feita para um professor por escola.

5 - Para você, os alunos que estão na rede estão incluídos ou integrados?

R: Olha, eu acho que esta questão é meio complicada, eu acho que eles estão integrados, até porque ainda falta muito, como disse anteriormente. Nossos professores são capazes, mas têm muitos tipos de deficiências e o aluno precisa de um cuidado mais de perto, de repente nós temos uma classe de 48 alunos, como a gente vai olhar para esse aluno com deficiência? Já é complicada uma classe de aula com alunos ditos “normais”, quanto mais com aluno deficiente numa classe numerosa.

Na fala do PCOP de Educação Física da Diretoria de Ensino de Americana fica claro que ainda existe uma grande lacuna a respeito da inclusão de alunos com deficiência.

As ações promovidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino da Região de Americana se apresentam com certa fragilidade, principalmente quando falamos em formação de professores.

Percebemos que o assunto ainda é pouco discutido nas bases escolares em que a inclusão acontece, legitimando as falas dos professores quanto à falta de formação.

Por sua vez, parece que não há muito interesse por parte de alguns professores na busca de orientações para conhecer melhor o assunto, atribuindo apenas ao Estado o dever de resolver essa questão, ficando um jogo de empurra, que, na verdade, deveria ser um problema de ambos.

O Estado precisa dar apoio e subsídios para os professores atuarem de maneira digna e respeitosa junto a seus alunos. E os professores precisam

buscar conhecimentos para atualizarem suas práticas pedagógicas, a fim de atender a todos os alunos. Independentemente de terem tido ou não em sua formação habilitação específica, o professor recebeu de certa forma a mais importante das informações: a função de ensinar.

A busca do professor em pedir ajuda para seus superiores talvez pudesse ajudar a diretoria de ensino a buscar subsídios para atender melhor as dificuldades encontradas pelo professor. Muitas vezes, ou quase sempre, o professor acaba em deixar de lado, e procura sozinho resolver as dificuldades, ficando cansado e desmotivado para prosseguir; o aluno, por sua vez, acaba ficando sem o direito à educação. Os pais, não cientes das dificuldades enfrentadas pelo professor, passam a acreditar que seu filho é assim mesmo e a diretoria de ensino “toca o barco” sem os incomodar.

Para o PCOP, os alunos com deficiência nas escolas estaduais não estão incluídos, em razão das dificuldades já mencionadas anteriormente. Segundo ele, os professores têm capacidades, mas são vários tipos de deficiência, e normalmente as salas são numerosas, e isso acaba em dificultar o trabalho dos professores com esse aluno.

Quando o PCOP na sua fala coloca “*como a gente vai olhar para esse aluno*”, percebemos na palavra “olhar” um sentido dúbio. “Olhar” pode ser encarado, como a maneira que o professor vai trabalhar com esse aluno, levar esse aluno a um grau de aprendizado – um olhar de educador. Ou, ainda, simplesmente um “olhar” de como o professor vai cuidar e proteger esse aluno ou proteger os demais dele – um olhar de vigilante.

Muito provavelmente, o aluno, encarado dessa forma, será inserido em uma aula de aula, sem ao menos darem a ele alguma oportunidade para que ele possa desenvolver suas habilidades e potencialidades. Esse aluno, na maioria das vezes, só terá a chance de permanecer na escola, cumprir os anos de escolaridade e mais nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu que tivéssemos um panorama geral dos avanços nas escolas públicas com relação à inclusão dos alunos com deficiência.

De certa forma, percebemos que têm havido esforços para equipar e preparar as escolas estaduais a receber esse aluno, mesmo que seja pela obrigatoriedade de se cumprir um prazo estabelecido por leis e decretos - lembrando que os prazos estipulados para que as escolas estivessem preparadas já se esgotaram.

A acessibilidade nas escolas públicas parece estar sendo umas das principais prioridades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para atender os alunos com deficiência.

No entanto, isso parece não estar acontecendo de maneira muito funcional. A maioria das escolas ainda não recebeu as adaptações necessárias e, em algumas escolas que já passaram por reformas, foram constatadas algumas irregularidades na sua utilização, como por exemplo, elevadores e banheiros adaptados trancados, sendo utilizados para outros fins, tornando inútil o investimento feito.

Quanto à formação e orientação dos professores, não houve avanços, e ainda permanecem nos modelos antigos, não atingindo o professor que atua com o aluno na sala regular, provocando nos professores o sentimento contrário à inclusão. Mesmo quando há aceitação por parte de alguns professores, ainda assim é forte a resistência em se trabalhar com esse aluno.

A presença do preconceito também é bastante expressiva nas respostas dos alunos e dos pais. Comportamento gerado pela falta de conhecimento e orientação sobre o assunto, que, na maioria das vezes, tem sido cultivado por costumes equivocados ao longo da história e por uma sociedade que não os enxerga como cidadãos, havendo preconceito não apenas por parte de alunos, mas também por funcionários e educadores. Na maioria das vezes, os educadores não assumem o preconceito contra os alunos com deficiência e acabam se justificando com as mesmas falas já mencionadas em outros

estudos, sendo repetidas também neste trabalho de maneira bastante forte: a falta de preparação das escolas e a falta de capacitação dos professores em trabalharem esse aluno.

A comunicação entre os profissionais da saúde, da educação especial ou das salas de recursos parece também não ter avançado, parece ser quase inexistente.

Ainda não foram criados mecanismos que privilegiassem essa troca de informações. Para nós, isto é de fundamental importância para se garantir a permanência desse aluno na escola com a garantia que ele de fato seja incluído. Sabendo o real diagnóstico da criança, o professor terá mais conhecimento sobre o assunto, e assim poderá organizar suas práticas pedagógicas para atender esse aluno, além da segurança que ele terá em trabalhar com o aluno, podendo explorar melhor as potencialidades e as habilidades, permitindo um aprendizado de qualidade. É preciso lembrar que a sociabilização também faz parte dessa aprendizagem.

O estudo também vem mostrar que a Educação Física escolar pode contribuir para o avanço da inclusão nas escolas regulares, por exemplo, ao refletirmos sobre a questão do corpo de forma a entendermos a importância da cultura corporal do movimento com relação aos benefícios que ela proporciona na vida da criança e conseqüentemente na vida adulta – uma vez que a cultura corporal do movimento abrange não só o aspecto fisiológico, mas também os aspectos afetivos e psicossociais.

O próprio formato da aula de Educação Física acaba por contemplar uma melhor aproximação do aluno com ele mesmo e com outros, permitindo que ele descubra seus movimentos e a percepção dos sentidos, favorecendo a inclusão desse aluno na escola regular.

É importante destacar que não é só o aluno com deficiência que é beneficiado com a inclusão, mas sim todos nós. Aprendemos com seu esforço e o modo como encara as dificuldades. A presença desse aluno na escola permite que os demais alunos percebam a vida de modo diferente, como na valorização, no respeito e no próprio significado da vida. Essa convivência sem dúvida pode favorecer um maior respeito uns com outros, e contribui para uma educação inclusiva de qualidade.

Contudo, entendemos que os avanços têm sim ocorridos, muito embora de maneira lenta.

É necessário que essas discussões não fiquem centralizadas apenas por alguns, como departamentos da secretaria da educação, educação especial, meio acadêmico e outros. Elas precisam ser realizadas com urgência pelos professores que atuam nas escolas estaduais, a fim de fomentar o debate com críticas e questionamentos que ajudem a sanar as dúvidas, os medos e as resistências muito presentes nos educadores.

Deste modo, esperamos que o professor possa refletir de maneira consciente e equilibrada, abrindo-se para novas perspectivas na área da educação em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, PAULO FERREIRA. **Desporto adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidade. 1997.140 f. Tese (Doutorado em Educação Física) faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000114477>>. Acesso em: 06 abr. 2010.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais**. 3º ed. Piracicaba: Unimep, 1995. 123 p.

BARROSO, João. Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceitualização sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 275-297.

BÍBLIA. Thompson. Tradução de João Ferreira de Almeida *et al.* São Paulo: Editora Vida, 1990. 1750 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC/SEE, 1997. 96 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEE, 1999. 62 p.

Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp>. Acessado em: 20 de nov. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Em busca da corporeidade. In: SOUZA NETO, Samuel. *et al.* **Corpo para malhar ou para comunicar**. São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 39 – 49.

CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE ARACI NALLIN. Disponível em: <<http://www.cvi.org.br/doc/como-chamar.doc>>. Acesso em: 13 out. 2009.

CERIGNONI, Francisco Nuncio; RODRIGUES, Maria Paula. **Deficiência**: uma questão política? São Paulo: Paulus, 2005. 70 p.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 1999.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

COSTA, Alberto Martins da; SOUZA, Sônia Bertoni. **Educação Física e esporte adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciência do esporte*. Campinas, v. 25, n. 3, p. 27 – 42, maio 2004. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=236>>. Acesso em 04. Abr. 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Andrade. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/sp/pedrmisp0609.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

DIÁRIO DE SANTA BÁRBARA D'OESTE. Disponível em: <<http://www.diariosbo.com.br/anterior/2009/janeiro/11/cidades.htm>>. Acesso em 22 de jun. 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 – 181.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscapub¬icia=1080>>. Acesso em: 22 jun. 2009.

GODOY, Eliete Aparecida de. Diversidade étnico parcial na escola. **XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Programa de educação infantil e ensino fundamental. Campinas, p. 78 – 84, nov. 1999.

GROPPO, Luís Antonio. **Desigualdade, exclusão e educação**: algumas considerações inspiradas pela questão da inclusão. *Revista @ambiente educação*, São Paulo, v 1, n. 2, p. 79 – 90, ago./dez. 2008.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2ª ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007. 126 p.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 29 jul. 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

LUSOAFRICA. Disponível em: <http://www.lusoafrika.net/v2/index.php?option=com_content&id=93&Itemid=14>. Acesso em: 06 ago. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 382. Trad. Gaetano Lo Manaco.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183 – 209.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Construindo o movimento na escola**. 7ª ed. São Paulo: Phorte, 2008. 130 p.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_conten&view=artide&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 23 mar. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MOVIMENTO VIDA. Disponível em: <http://www.movimentovida.hpg.com.br/romeu2.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

PÁDUA, Elisabete Matallho Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica prática**. 10ª ed. Campinas, 2004. 124 p.

PESSANHA, José Américo Motta. **Descartes** – Vida e obra. São Paulo. Nova Cultura Ltda. 1999. 335 p.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=202432&c=559>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

RESENDE, Tânia Regina Martins. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo**: a percepção do usuário. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2007/tania_regina_resende.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2010.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultura: Brasiliense, 1985. 103 p.

MOORE, George. **Preconceito, estereótipos e discriminação**. In: RODRIGUES, A. ASSMAR, E.M.L., JABLONSKI, B. Psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 149- 177.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a educação inclusiva**: reflexões conceituais e metodológicas. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 14, n.1. p. 67-73, 1.sem. 2003. Disponível em:

<<http://periodicos.ume.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>> .
Acesso em: 04 abr. 2010.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. SP: Memnon: Editora Senac, 1997. p. 128 – 133.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo, ano 5, n.24, p. 6-9, jan/fev. 2002.

SENSIBILIZA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Disponível em:
<<http://www.proac.uff.br/sensibiliza/por-que-terminologia-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

SILVA, Otto, Marques da. **A Epopéia Ignorada**: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986. 470 p.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA, Luiz Junior; ARAUJO, Paulo Ferreira: **Educação física Adaptada no Brasil**: da história a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008. 192 p.

SOARES, Carmem Lucia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA NETO, Samuel. Corpo, cultura e sociedade. In:_____.**Corpo para malhar ou corpo para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 9 – 37.

SOUZA, Sonia Bertoni. **Educação física inclusiva**: Um grande desafio para o século XXI. MEC/Revista Integração, ano 14 edição Especial, 2002. p. 35 – 37.

ANEXOS

Termo de esclarecimento e consentimento de participação da pesquisa – pais

Estou _____ ciente _____ que _____ eu,

_____,
RG nº _____, CPF nº _____ e
meu filho (a) menor de idade estamos participando de uma pesquisa que tem
como tema – *Escolas Públicas e Educação Inclusiva: a contribuição da
Educação Física no processo da inclusão nas Escolas Estaduais da Diretoria
de Ensino de Americana/SP.*

E autorizo Sandra Eli Queiros da Costa a utilizar do resultado do questionário e
da entrevista que nos foi aplicado para fins de divulgação acadêmica, podendo
para tanto ser reproduzido ou divulgado junto à internet, jornais, revistas, mídia
eletrônica, folder e todos os demais meio de comunicação, público ou privado.

Também estou ciente de que meu nome e do meu filho (a) será preservado.

A presente autorização é concedida a título gratuito, sem que nada possa ser
reclamado a qualquer título.

_____, _____ de _____ 2010

Assinatura

Termo de esclarecimento e consentimento de participação da pesquisa – educadores.

Estou ciente que eu _____

RG nº _____, CPF nº _____, estou participando de uma pesquisa que tem como tema – *Escolas Públicas e Educação Inclusiva: a contribuição da Educação Física no processo da inclusão nas Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino de Americana/SP.*

E autorizo Sandra Eli Queiros da Costa a utilizar do resultado do questionário e da entrevista que me foi aplicado para fins de divulgação acadêmica podendo para tanto ser reproduzido ou divulgado junto à internet, jornais, revistas, mídia eletrônica, folder e todos os demais meio de comunicação, público ou privado.

Também estou ciente de que meu nome será preservado.

A presente autorização é concedida a título gratuito, sem que nada possa ser reclamado a qualquer título.

_____, _____ de _____ 2010

Assinatura

Costa, Sandra Eli Queiros da
C875e Escolas públicas e educação inclusiva: a contribuição da
educação física no processo da inclusão escolar nas
escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Americana/SP
/ Sandra Eli Queiros da Costa. – Americana: Centro
Universitário Salesiano de São Paulo, 2010.
117f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.
Inclui bibliografia.

1. Inclusão escolar. 2. Educação física. 3. Alunos
com deficiência. 4. Escolas estaduais – Americana (SP).
I. Título.

CDD – 371.9

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio
Bibliotecária do UNISAL – UE – Americana – CRB-8/2606