

**ANGELA TAVARES DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**

**um estudo em escolas do ensino regular  
da Rede Pública Estadual de São Paulo**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANGELA TAVARES DE SOUSA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**

**um estudo em escolas do ensino regular  
da Rede Pública Estadual de São Paulo**

**Dissertação de Mestrado apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo, como exigência para obtenção do  
título de MESTRE em Educação: História,  
Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr.  
José Geraldo Silveira Bueno.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2009**

**Banca Examinadora**

---

---

---



*Certas palavras  
podem dizer muitas coisas;*

*Certos olhares  
podem valer mais do que mil palavras;*

*Certos momentos  
nos fazem esquecer que existe um mundo lá fora;*

*Certos gestos  
parecem sinais guiando-nos pelo caminho;*

*Certos toques  
parecem estremecer todo nosso coração;*

*Certos detalhes  
nos dão certeza  
de que existem pessoas especiais.*

**Vinícius de Moraes**

**Aos meus queridos pais,  
Benedito e Geny,  
que com pequenos gestos,  
sempre me ensinaram  
grandes atitudes  
AMO VOCÊS!**

## AGRADEDIMENTOS

Ao querido **Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno**, por quem tenho imenso carinho e admiração, que desde nosso primeiro encontro, mesmo antes de ser meu orientador, dispôs-se a esclarecer meus anseios e assim o fez, com entusiasmo e dedicação, ensinando-me o caminho da pesquisa.

Aos **Professores do PEPG em EHPS**, cujos ensinamentos permitiram-me “desconstruir” antigos conceitos para um novo olhar, mais criterioso, mais crítico, sobretudo, emancipador na qualidade de educadora-pesquisadora.

À **Professora Adarzilse Mazzucco Dallabrida** e à **Professora Helena Machado de Paula Albuquerque**, que com seus conhecimentos e sugestões enriqueceram meus estudos no exame de qualificação.

Aos meus **Professores da Graduação**, por oportunizarem meus primeiros passos e acreditarem em meu potencial.

À **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, pelo financiamento desta pesquisa.

À **Betinha**, pela atenção, carisma e espontaneidade com as quais sempre me atendeu.

À toda a **equipe administrativa** das escolas pesquisadas que me auxiliaram e tiveram paciência em me receber.

Aos **professores investigados** que se dispuseram a colaborar e me deram a oportunidade de dividir um pouco de seus anseios para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu **Diretor Roberto** e seus **Vices, Cristina e Clóvis** (memórias), pela compreensão e tolerância neste importante momento de minha vida. Também aos **Coordenadores Pedagógicos Mércia, Natália e Claiton** pelo auxílio e entendimento perante minhas dificuldades.

Aos meus **alunos** que aos poucos foram entendendo a magnitude desta experiência.

A todos os meus **colegas** pela paciência e parceria.

Aos meus **amigos mais próximos** pelo afeto e interesse ao compartilhar os anseios e conquistas com preciosas conversas. E àqueles **mais distantes** que, de alguma forma, torceram por mim.

Aos meus **amigos do basquetebol** que entenderam minhas ausências nos “baterias”, em função de tantos afazeres acadêmicos.

Aos meus **cunhados Patrícia, Rogério** e, em especial, **Gustavo**, por utilizar seu computador na reta final deste estudo.

Aos meus **sobrinhos Felipe e Amanda**, por me entreterem com prazerosas brincadeiras.

À minha **sogra Joselita** (D. Nenzinha) pela paciência e respeito às minhas dedicadas horas de estudo, nas férias, em detrimento à sua companhia.

Aos meus **pais Benedito e Geny**, profundamente, que com amor, trabalho e dedicação criaram quatro filhos, estimulando todos à vida acadêmica, auxiliando-nos a atravessar os percursos mais difíceis de nossa trajetória.

Aos meus **irmãos Márcia, Junior e Diana** que contribuíram e me motivaram nesta longa trajetória. E a seus **companheiros**, com quem dividi meus entusiasmos.

À minha **grande amiga Kelly**, por estar sempre ao meu lado ao longo desses 20 anos de carinho e amizade, e por quem tenho imenso amor, e por todas as vezes que me assessorou com seu computador, e à sua filha **Sabrina**, pela disposição e alegria.

À minha **querida filha Bárbara** que por inúmeras vezes desviou-me das tantas horas no computador para com ela brincar, estudar e compartilhar de seus sorrisos.

Ao meu **querido bebê Guilherme**, mesmo ficando noites inteiras sem dormir, mesmo parando em meio aos meus escritos para acolhê-lo, mesmo perante suas descobertas, dentre elas o computador, que por várias vezes tive que ceder, e por outras, em meu colo, dividir as leituras que lapidaram minhas apreciações, ainda assim, agradeço imensamente, por tê-lo em minha vida.

E, por fim, ao meu **grande amor Euclides** (Kid), que teve calma durante minhas angústias, irritações e aflições, respeitando meu momento e contribuindo de todas as formas possíveis por saber o quanto este trabalho significa, e por ser a pessoa maravilhosa que é.

## RESUMO

O presente estudo, realizado no decorrer de 2008, teve como objetivo analisar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no Ensino Regular, da Rede Pública Estadual de São Paulo. Nesse sentido, procuramos identificar qual a posição dos professores de Educação Física frente às condições efetivas que são disponibilizados a eles pelos setores superiores (organização escolar, apoio especializado, recursos materiais e pedagógicos específicos, adaptações arquitetônica e curriculares), como meios para que pudessem desenvolver trabalho que garantisse a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. As hipóteses norteadoras desta investigação foram as de que o poder público não disponibiliza os recursos preconizados pela Resolução CNE/ CEB n.º 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; que ocorrem diferenças nas condições efetivas entre as escolas pesquisadas, apesar de se situarem muito próximas e atenderem à mesma comunidade e que existe uma postura pouco crítica dos professores pesquisados originária de um “*habitus docente*”, construído no princípio de precariedade que caracteriza, de maneira geral a formação e atuação docente no ensino fundamental no Brasil. Para tanto, foram investigadas três unidades escolares desta rede, situadas no município de Itaquaquecetuba e que se distinguem pelos muros que as limitam, e apresentam condições completamente díspares entre si no que se refere à infra-estrutura física e pedagógica. Como procedimento metodológico foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores de Educação Física destas escolas e alguns registros (documentos, fotos e descrições visuais), procurando cotejar o que determinam as normas legais e o que é disponibilizado a esses professores (adaptações físicas, material didático e apoio pedagógico). As contribuições de Pierre Bourdieu foram utilizadas como base teórica, em especial o conceito de *habitus*, assim como os processos de exclusão ocorridos no interior da escola. As perspectivas adotadas por Bueno contribuíram para a discussão e análise sobre deficiência e escolarização. Os principais achados nos mostraram que, apesar da existência de documento normativo federal que concentra um conjunto de determinações operacionais que visam à inclusão escolar com qualidade de alunos com deficiência, estas não são disponibilizadas e, mais que isso, os professores, moldados pelo *habitus* das condições precárias que caracterizam a formação e atuação docente, apesar de constatarem a falta de recursos, não assumem posição crítica frente a essa precariedade, tratando como inerente à função docente. As diferenças entre as escolas não foram suficientes para que aquela com mais condição pudesse efetuar uma inclusão mais qualificada de alunos com deficiência, porque o *ethos* da precariedade também é assumido por seus educadores, pois, apesar de seus professores estarem cientes de que ela possuía melhores condições de infra-estrutura, no que se refere à disponibilização de recursos para a inclusão escolar ela sofria dos mesmos males que as demais, fazendo com que essa precariedade menos evidente também fosse “naturalizada”.

**Palavras-chave:** Educação Física, Inclusão Escolar, Deficiência, Recursos Didático-Pedagógicos.

## ABSTRACT

The present study, accomplished during 2008, aimed at the analysis of the scholar inclusion of handicapped students at physical education classes from regular teaching at Sao Paulo public state network. This way, we try to identify the position of the physical education teachers towards the effective conditions offered to them by superior sectors (scholar organization, specialized support, specific pedagogical and material resources, architectural and curricular adaptations), as means to develop a work that guarantee the scholar inclusion of handicapped students at regular teaching. The hypothesis that led this investigation were the following: the public authorities do not guarantee the resources commended by CNE/CEB Resolution n. 02/2001, establishing the national guidance for special education at basic education; the differences that occur on the effective conditions at the researched schools, despite being so close and serving the same community; and that there is a low critical attitude of the researched teachers derived from a “teacher *habitus*” built from a precariousness principle that generally characterizes the formation and performance of teachers at fundamental teaching in Brazil. So, three schools from this network in Itaquaquecetuba just separated by walls but showing completely different conditions towards pedagogical and physical infra-structure were investigated. As methodological procedures we used half-structured interviews with the physical education teachers from these schools and some registers (documents, photographs and visual descriptions) trying to compare what the legal rules determine and what is really offered to these teachers (physical adaptations, didactic material and pedagogical support). Pierre Bourdieu’s contributions were used as theoretical basis, especially the *habitus* concepts, as well as the processes of exclusion occurred inside the school. The perspective adopted by Bueno has contributed to the discussion and analysis about deficiency and scholar process. The main points show us that despite the existence of a federal guiding document that rules a group of operational determinations that focus the high quality scholar inclusion for handicapped students, they are not really offered and, even more, the teachers, adapted to the *habitus* of the precarious conditions that characterize the teachers’ formation and actions, in spite of noticing the lack of resources, do not assume a critical position face to the precariousness, treating it as inherent to the teaching function. The differences among the institutions were not enough to the school with best conditions be able to have a more qualified inclusion of the students because the *ethos* of precariousness is also assumed by the educators, whereas despite the teachers are aware that it had best infra-structure conditions towards availability of resources for scholar inclusion it had the same bad points of the others, making this less evident precariousness “naturalized”.

**Key words:** Physical Education, Scholar Inclusion, Handicap, Pedagogical-Didactic Resources.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS.....</b>	<b>26</b>
1. Inclusão escolar e deficiência: princípios, normas e procedimentos necessários.....	26
2. Inclusão escolar na Educação Física: as tendências das pesquisas científicas.....	37
3. Elementos da pesquisa: delimitação do problema e procedimentos metodológicos....	52
4. As condições oferecidas para a inclusão escolar: determinações da Resolução CNE n.º 2/2001.....	55
4.1 Indicadores básicos para análise.....	57
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>O PROCESSO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS.....</b>	<b>61</b>
1. Itaquaquecetuba: o município onde se localizam as escolas pesquisadas.....	61
1.1 Primeiro critério: alto índice de vulnerabilidade social.....	66
1.2 Segundo critério: desempenho IDESP e IDEB.....	69
1.3 Terceiro critério: alunos com deficiência no ensino regular.....	72
2. Descrição das escolas.....	77
2.1 A primeira escola: Escola-Precária I (EP-I).....	79
2.2 A segunda escola: Escola-Referência II (EI-II).....	83
2.3 A terceira escola: Escola-Comum III (EC-III).....	88
3. O desafio das escolas perante a fragilidade dos sistemas.....	91
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>93</b>
1. Depoimentos dos professores segundo os indicadores da Resolução CNE n.º2/2001.	93
<b>1.1 APOIO DO SISTEMA.....</b>	<b>94</b>
<b>1.1.1 Professor Coordenador Pedagógico:</b> apoio técnico da oficina pedagógica do setor da Educação Especial e do setor da Educação Física.....	<b>95</b>
<b>1.1.2 Cursos:</b> oferta de cursos voltados à qualificação educacional no âmbito da Educação Especial, almejando-lhes um conhecimento especializado sobre as necessidades específicas de determinados alunos.....	<b>97</b>

<b>1.1.3 Formação em serviço:</b> aprimoramento educacional em serviço, visando aumentar as habilidades dos professores de aplicar métodos de ensino, os quais melhoram os aspectos educacionais e sociais da inclusão.....	<b>98</b>
<b>1.1.4 Apoio específico para determinados alunos com deficiência:</b> todo apoio específico realizado com os alunos com deficiência.....	<b>98</b>
<b>1.2 APOIO EFETIVO NA ESCOLA.....</b>	<b>100</b>
<b>1.2.1 Coordenação pedagógica:</b> apoio técnico do Professor Coordenador Pedagógico como reuniões e espaço de reflexão, para um processo de preparação com o serviço de apoio ao ensino e aprendizagem destes alunos....	<b>100</b>
<b>1.2.2 Itinerância:</b> atendimento em caráter extraordinário, complementar e de maneira articulada à escola, realizado a alunos com deficiência que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.....	<b>101</b>
<b>1.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>103</b>
<b>1.3.1 Distribuição dos alunos com deficiência:</b> critérios de distribuição destes alunos pelas salas comuns do ensino regular.....	<b>103</b>
<b>1.3.2 Acessibilidade:</b> possibilidade de ir e vir do aluno em todas as instalações, equipamentos e mobiliários da escola e acessibilidade aos conteúdos, mediante recursos diferenciados.....	<b>105</b>
<b>1.4 ESPAÇO DE REFLEXÃO.....</b>	<b>109</b>
<b>1.4.1 Específico a respeito dos alunos com deficiência:</b> reflexão ao atendimento dos alunos com deficiência, como subsídios ao esclarecimento para a identificação das deficiências, as necessidades educacionais especiais, e conseqüente tomada de posição e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.....	<b>109</b>
<b>1.4.2 Trabalho colaborativo:</b> o apoio colaborativo entre o sistema, a escola e o lar, formando um plano estruturado, que declare os propósitos e as expectativas da colaboração.. ..	<b>110</b>
<b>1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>112</b>
<b>1.5.1 Recursos didáticos diferenciados:</b> Recursos que propicie a aquisição de conhecimentos dos estudantes ao máximo, com a maior quantidade de adaptações.....	<b>112</b>
<b>1.5.2 Metodologias de Ensino:</b> métodos que possam encorajar a participação e o envolvimento de todas as condições de sala de aula.....	<b>114</b>
<b>1.5.2.1 Flexibilização curricular:</b> flexibilização e implantação curricular que facilite a inclusão escolar dos alunos com deficiência, feitas através de planejamento para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico, para todos os alunos.....	<b>116</b>
<b>1.5.2.2 Adaptação curricular:</b> ajuste dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos.....	<b>116</b>

<b>1.5.2.3 Processos de avaliação:</b> Processos adequados ao desenvolvimento dos alunos.....	118
<b>1.6 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>120</b>
<b>1.6.1 Na faculdade:</b> disciplinas - específicas ou não - que trataram sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular.....	120
<b>1.6.2 Deficiência:</b> formação específica ao atendimento ao aluno com deficiência...	122
<b>1.6.3 Outros:</b> outras atividades que contemplaram o acompanhamento do aluno com deficiência.....	122
2. Análise na perspectiva crítica da sociologia: da organização escolar aos efeitos estruturais do <i>habitus</i> . ....	124
2.1 O princípio da precariedade como um fator determinante no <i>habitus docente</i> .....	129
2.2 Apreciação crítica dos depoimentos na perspectiva do <i>habitus docente</i> .....	130
2.2.1 <i>Formação dos professores</i> .....	130
2.2.2 <i>Prática pedagógica</i> .....	131
2.2.3 <i>Espaço de reflexão</i> .....	132
2.2.4 <i>Organização escolar</i> .....	132
2.2.5 <i>Apoio efetivo na escola</i> .....	133
2.2.6 <i>Apoio efetivo do sistema</i> .....	133
2.3 Para além dos muros.....	134
2.3.1 Na igualdade que descaracteriza.....	135
2.3.2 Ou na diferença que inferioriza.....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>
<b>Anexo I</b> <b>Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001.....</b>	<b>153</b>
<b>Anexo II</b> <b>Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>161</b>
<b>Anexo III</b> <b>Relação dos alunos com deficiência.....</b>	<b>165</b>
<b>Anexo IV</b> <b>Bairro “PP”: vista panorâmica.....</b>	<b>166</b>
<b>Anexo V</b> <b>Planilha de dados.....</b>	<b>167</b>
<b>Anexo VI</b> <b>Vista panorâmica aproximada: As três escolas.....</b>	<b>168</b>
<b>Anexo VII</b> <b>Demarcação das escolas investigadas.....</b>	<b>169</b>
<b>Anexo VIII</b> <b>Fotos: Foto A a E.....</b>	<b>170</b>
<b>Anexo IX</b> <b>Quadros escolares.....</b>	<b>175</b>



## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>Gráfico 01.</b>	Índice paulista de vulnerabilidade social – IPVS (2000).....	<b>68</b>
<b>Quadro 01.</b>	Indicadores básicos para a apreciação dos depoimentos.....	<b>24</b>
<b>Quadro 02.</b>	Identificação das escolas e dos professores investigados.....	<b>93</b>
<b>Quadro 03.</b>	Apoio do sistema.....	<b>99</b>
<b>Quadro 04.</b>	Apoio da escola.....	<b>102</b>
<b>Quadro 05.</b>	Organização escolar.....	<b>108</b>
<b>Quadro 06.</b>	Espaço de reflexão.....	<b>111</b>
<b>Quadro 07.</b>	Prática pedagógica.....	<b>119</b>
<b>Quadro 08.</b>	Formação dos professores.....	<b>123</b>
<b>Tabela 01.</b>	Distribuição anual dos descritores-2004/2006, no âmbito da Educação Física	<b>42</b>
<b>Tabela 02.</b>	Censo Demográfico 2000.....	<b>62</b>
<b>Tabela 03.</b>	Matrícula inicial – 2007.....	<b>64</b>
<b>Tabela 04.</b>	Matrícula inicial dos alunos da Educação Especial – 2007.....	<b>64</b>
<b>Tabela 05.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência – 2007.....	<b>65</b>
<b>Tabela 06.</b>	IDEB observado em 2005/2007 e metas para a rede estadual – SÃO PAULO	<b>70</b>
<b>Tabela 07.</b>	IDEB observado em 2005/2007 e metas à EP-I.....	<b>70</b>
<b>Tabela 08.</b>	IDEB observado em 2005/2007 e metas à ER-II.....	<b>71</b>
<b>Tabela 09.</b>	IDEB observado em 2005/2007 e metas à EC-III.....	<b>71</b>
<b>Tabela 10.</b>	Comparação das metas das três escolas investigadas.....	<b>72</b>
<b>Tabela 11.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência em 2007 na EC-III.....	<b>74</b>
<b>Tabela 12.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência em 2008 na EC-III.....	<b>74</b>
<b>Tabela 13.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência em 2007 na ER-II.....	<b>75</b>
<b>Tabela 14.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência em 2008 na ER-II.....	<b>75</b>
<b>Tabela 15.</b>	Distribuição dos alunos com deficiência em 2007 na EP-I.....	<b>76</b>
<b>Tabela 16.</b>	Distribuição das matrículas por modalidade/ série em 2007 das três escolas	<b>78</b>
<b>Tabela 17.</b>	Matrículas por modalidade de ensino – EP-I.....	<b>82</b>
<b>Tabela 18.</b>	Matrículas por modalidade de ensino – ER-II.....	<b>87</b>
<b>Tabela 19.</b>	Matrículas por modalidade de ensino – EC-III.....	<b>90</b>

## ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APM.....</b>	<b>Associação de Pais e Mestres</b>
<b>CAPES.....</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CNE.....</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CNM.....</b>	<b>Confederação Nacional de Municípios</b>
<b>CONSED.....</b>	<b>Conselho Nacional de Secretários da Educação</b>
<b>CPTM.....</b>	<b>Companhia Paulista de Trens Metropolitanos</b>
<b>ECA.....</b>	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b>
<b>EC-III.....</b>	<b>Escola-Comum III</b>
<b>EF I.....</b>	<b>Ensino Fundamental – Ciclo I</b>
<b>EF II.....</b>	<b>Ensino Fundamental – Ciclo II</b>
<b>EHPS.....</b>	<b>Educação: História, Política, Sociedade</b>
<b>EJA.....</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>EM.....</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>EP-I.....</b>	<b>Escola-Precária I</b>
<b>ER-II.....</b>	<b>Escola-Referência II</b>
<b>FATEC.....</b>	<b>Faculdade de Tecnologia</b>
<b>FEMPI.....</b>	<b>Frente Empresarial Pró-Itaquaquecetuba</b>
<b>FUNDEB.....</b>	<b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica</b>
<b>IBGE.....</b>	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>
<b>IDEB.....</b>	<b>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</b>
<b>IDESP.....</b>	<b>Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo</b>
<b>INEP.....</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>IPVS.....</b>	<b>Índice Paulista de Vulnerabilidade Social</b>
<b>LDB.....</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases</b>
<b>LDBEN.....</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
<b>MEC.....</b>	<b>Ministério da Educação</b>
<b>NEE.....</b>	<b>Necessidade Educacional Especial</b>
<b>PCN's.....</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>
<b>PCOP.....</b>	<b>Professor Coordenador da Oficina Pedagógica</b>
<b>PNDU.....</b>	<b>Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento</b>
<b>RA.....</b>	<b>Registro do Aluno</b>

<b>RITLA.....</b>	<b>Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana</b>
<b>SAEB.....</b>	<b>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</b>
<b>SAESP.....</b>	<b>Serviço de Atendimento Especial</b>
<b>SEADE.....</b>	<b>Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação)</b>
<b>SEESP.....</b>	<b>Secretaria da Educação Especial</b>
<b>UNDIME.....</b>	<b>União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação</b>
<b>UNESCO....</b>	<b>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura</b>
<b>UNICEF.....</b>	<b>Fundo das Nações Unidas para a Infância</b>

## INTRODUÇÃO

*A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.*

*Mário Quintana*

O processo de escolha de um estudo é tarefa marcante ao pesquisador, que por observar ou vivenciar certa realidade, é movido por inquietações que o motiva a analisá-las. E neste processo

[...] existem pessoas que refletem e que inovam, mas é freqüente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos [...] (Hutmacher, 1995, p. 73).

Acredito que estes afrontamentos devem ser encarados para não se perderem os esforços dedicados à reflexão. Por isso, minha trajetória profissional como professora de Educação Física em escolas regulares da rede pública estadual, ao vivenciar uma série de situações envolvendo alunos com deficiência, provocou-me dúvidas e inquietações que não foram caladas, sobre as ações educacionais efetivas que pudessem garantir uma inclusão escolar com a qualidade pretendida.

É claro que, devido à minha própria formação, minhas inquietações voltavam-se mais detalhadamente sobre a situação da inclusão escolar de alunos com deficiência, especificamente nas aulas de Educação Física, envolvendo problemas como a adaptação do espaço físico para eliminação das barreiras arquitetônicas, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais.

Todas estas reflexões fizeram-me questionar a situação da inclusão escolar destes alunos, colocando em pauta o sentimento de impotência do professor diante da necessidade de intervir nesta realidade, e até mesmo a angústia em face de uma formação acadêmica que dê suporte.

Mas foi depois de ministrar aulas a uma classe regular do ensino médio com mais de quarenta alunos na rede pública estadual, com uma ampla gama de características pessoais e sociais, entre as quais uma aluna se destacou por apresentar deficiência física por não ter

mobilidade suficiente para conduzir sozinha sua “pesada” cadeira de rodas, que percebi o grande desafio que me esperava.

Procurei elementos sobre as características da deficiência da aluna<sup>1</sup> - que também desconhecia sua causa, enfatizando seu surgimento há aproximadamente três anos<sup>2</sup> - que pudessem me auxiliar na seleção de possibilidades metodológicas que tentaria aplicar, levando em conta a dificuldade de locomoção pela deficiência física, na tentativa de privilegiar o convívio com os colegas que não tinham deficiências, bem como promover o desenvolvimento de suas potencialidades educacionais.

Esta minha preocupação pretendia responder à advertência de Cruz (2003, p. 01) que *a formação do professor não termina ao final de um curso de graduação*, considerando-a *um processo dinâmico longe de ter um ponto final pré-estabelecido* e que a graduação oferece uma formação profissional inicial, fornecendo instrumentalização básica necessária para o empreendimento de ações didáticas a serem desenvolvidas.

Assim, o processo de inclusão/exclusão escolar sempre me inquietou, e pensei em todos os profissionais da área que também estavam tendo estes desafios mediante situações que necessitavam de apoio pedagógico na diversidade de alunos com deficiências.

Por isso, ao ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), “queria resolver os problemas educacionais”, e fui aprendendo com os dedicados professores, ao longo de incessantes leituras, que a possibilidade de um pesquisador individual, em processo inicial de formação para a pesquisa, encontrar a solução para um problema tão amplo era praticamente impossível. E aprendi que, antes de mais nada, não deveria me preocupar em “encontrar as respostas para os problemas, e sim as perguntas corretas para estes problemas”, frase incessantemente proferida por meu orientador.

---

<sup>1</sup> A aluna possui uma doença chamada *Amiotrofia Espinhal Progressiva – III*, que dentre outros nomes pode ser chamada Atrofia Muscular Espinhal. Tem origem genética e é manifestada por hipotonia, em função dos distúrbios neuromusculares, ou seja, caracteriza-se pela atrofia muscular secundária à degeneração de neurônios motores localizados na medula espinhal. A forma tipo III começa normalmente a dar os primeiros sinais de fraqueza depois de 01 ano de idade ou até mais tarde. De maneira lenta, a fraqueza nas pernas faz com que as crianças caiam mais, tenham dificuldade para correr, subir escadas e levantar do chão. Também aparece fraqueza nos ombros, braços e pescoço. Às vezes, a doença é confundida com Distrofia Muscular. A fraqueza aumenta com o passar dos anos e a cadeira de rodas se torna necessária em algum momento na vida adulta. Os sinais da doença são menos proeminentes e a progressão mais lenta, sendo que deformidades ósteo-articulares, principalmente escoliose, aparecem à medida que o curso se prolonga. Há outras formas variantes sem um padrão perfeitamente definido de herança, de comportamento clínico heterogêneo eventualmente associado a outras manifestações (<http://www.atrofiaespinhal.org>).

<sup>2</sup> A aluna tinha, na época, 16 anos e utilizava a cadeira de rodas desde os 13 anos.

Não foi uma tarefa fácil a ser cumprida, afinal queria realmente encontrar uma solução para aquelas dificuldades. Nas aulas frequentadas, nos momentos de orientação e no convívio com colegas mais experientes, mas, principalmente, pelas leituras realizadas, fui aprendendo a ser mais cautelosa, a “desconstruir” os antigos conceitos e começar a ver o mundo com o olhar do pesquisador, entendendo que o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular ainda teria muitos caminhos a percorrer, para ir além da dedicação individual, numa sociedade totalmente excludente.

Vivemos numa sociedade de desigualdades, portanto as contradições existentes nesta sociedade serão reproduzidas da mesma forma no sistema educacional. Seria ingenuidade negar que a educação é reflexo da sociedade, mas nem por isso, ainda que secundária, não deixa de ser um instrumento importante no processo de transformação desta mesma sociedade (CARVALHO, 1996, p. 04).

Fui percebendo que sempre que uma resposta era encontrada, novas indagações surgiam com ela, num processo contínuo, e isso me instigava a querer conhecer mais, a ler e a entender mais.

Dessa forma, o presente estudo contemplou o eixo temático de pesquisa privilegiado pelo Programa EHPS, *Escola e Cultura*, dentro da Linha de Pesquisa *Escola e cultura: perspectivas das ciências sociais*, e, mais especificamente, dentro do Projeto institucional *Inclusão/ Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais*.

Assim, ao analisar mais detidamente as políticas educacionais voltadas à Educação Especial, me deparei com a Resolução CNE/ CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu princípios, normas e procedimentos necessários a essa política, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na escola básica.

Segundo essa Resolução, no seu Art. 3º, entende-se por educação especial modalidade da educação escolar,

[...] um processo educacional definido por uma **proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (grifo meu).

Embora a Resolução aceite, tal como se viu acima, que o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais possa ser realizado em classes ou escolas especiais, de acordo com os preceitos constitucionais e a LDB 9394/96, o atendimento aos alunos com

necessidades educacionais especiais deve ser realizado **preferencialmente** em classes comuns de ensino regular.

Mas ainda não estava muito claro o objeto de pesquisa ao qual pretendia investigar. Apenas que queria “desnudar” o processo de inclusão de alunos com deficiência realizado nas escolas públicas, nas aulas de Educação Física.

Após o levantamento bibliográfico que realizei, o primeiro passo foi verificar a relevância do tema escolhido e as produções acadêmicas após uma criteriosa revisão, até que se chegasse a um problema específico de estudo.

Pude verificar que, apesar de existir hoje um conjunto relativamente extenso de estudos que se voltam para as políticas de inclusão escolar, é inexpressivo o conjunto de produções acadêmicas que visam, especificamente, analisar as condições objetivas com que se deparam os professores em suas tarefas cotidianas, apesar de existir, desde 2001, uma resolução do órgão federal responsável pela regulamentação de políticas educacionais que estabelece um conjunto de determinações que devem ser cumpridas para que se garanta uma educação de qualidade aos alunos com deficiência inseridos nas classes regulares de ensino.

Em primeiro lugar, essa Resolução, em parágrafo único do Artigo 3º, afirma que *os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.*

Da mesma forma, em seu Artigo 6º, determina que *para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem*, para isso deve contar com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Com relação ao exercício do magistério, a Resolução, no inciso I do Artigo 8º, determina que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial

capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Segundo a Resolução, nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 18, são considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que:

[...] apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Da mesma forma, são considerados **professores especializados** em educação especial aqueles que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução n.º 2/2001, art. 18, § 1º e 2º).

Além disso, e no sentido de evitar-se uma concentração de alunos com necessidades educacionais especiais em uma mesma classe (o que poderia favorecer o retorno a uma espécie de “classe especial” disfarçada), a Resolução no Artigo 8º, inciso II, determina que:

a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, aconteça de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

Com relação à organização curricular, a Resolução ressalta a adoção de:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Artigo 8º, inciso III).



Ainda no Artigo 8º, no inciso IV, no que se refere ao apoio especializado, a Resolução prevê uma série de procedimentos que podem ser combinados entre si, tais como:

- a. atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b. atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c. atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d. disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Além dessa atuação, a Resolução, no inciso V, do mesmo Artigo 8º, prevê a possibilidade de *apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.*

Define também a necessidade de serem criadas

condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (Artigo 8º, inciso VI).

Assim como a sustentabilidade do processo inclusivo,

mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (Artigo 8º, inciso VII).

Por fim, a Resolução determina que:

os sistemas de ensino [...] devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (Artigo 12).

Ainda para atender aos requisitos mínimos de acessibilidade, no § 1º deste mesmo artigo, fica determinado que *deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.*

Como se vê, esse conjunto de exigências deve ser colocado em ação para que se possa garantir a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular de forma objetiva, atendendo às necessidades do educando e de todos os profissionais que o cercam, procedimentos esses reconhecidos pelos responsáveis do sistema educacional brasileiro.

Apesar de todas essas recomendações, um conjunto de pesquisas e estudos já realizados, como os trabalhos de Siqueira, Benigna A.; Tremea, Viviam S.; Prieto, Rosângela G.; Neves, Cláudio P.; Moraes, Ana Cláudia F. mostram que mesmo que não tivessem como seus focos as condições efetivas para uma inclusão de qualidade, estas não vêm sendo oportunizadas às escolas e aos seus professores.

Se, no campo geral da educação, são poucas as investigações que procuraram verificar as condições objetivas que são oferecidas aos professores que pudessem garantir um mínimo de qualidade nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência, pude constatar, por meio de levantamento bibliográfico, a inexistência de trabalhos com esse cunho na área da Educação Física.

Entretanto, as leituras realizadas durante o percurso do mestrado mostraram que não se poderia analisar os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência existentes no Brasil sem se levar em conta que a baixa qualidade de ensino atinge de maneira brutal grande parte de seu alunado, especialmente aqueles alunos provenientes das camadas populares.

Nesse sentido, foram fundamentais as contribuições de Bourdieu e Champagne (1998, p. 224), para quem a escola, embora continue excluindo de maneira contínua, agora mantém em seu interior os [alunos] anteriormente dela excluídos, num processo de *exclusão no interior da escola*. Isto é, se antes da massificação do ensino havia um conjunto de crianças e jovens que não tinham acesso à escola, nem mesmo àquela considerada obrigatória, com a ampliação maciça do número de vagas, configurou-se um novo tipo de exclusão, mas desta vez não *do sistema*, mas sim, *no próprio sistema*.

Nessa perspectiva, Ferraro (2004) sustenta a tese de *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, a primeira atingindo todos aqueles que nem sequer são admitidos no processo ou que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos **do** processo e a segunda abrangendo aqueles que, ainda dentro do sistema, são excluídos **no** próprio processo de ensino.

Por outro lado, também tive acesso à literatura que me mostrou que a análise dessas questões não deve se restringir apenas às escolas ou aos professores, ou aos familiares isoladamente, sem que se leve em consideração o contexto político mais amplo,

especialmente aqueles referentes às políticas educacionais em curso. Nesse sentido, as contribuições de Cury (1998) foram fundamentais, na medida em que ele nos alerta sobre o deslocamento desta responsabilidade *para baixo*, num *acobertamento da precariedade do sistema*, que caracteriza o descompromisso do dever do Estado com suas responsabilidades no processo educacional.

Nesse momento de meu processo de mestrado surgiu, então, um impasse: se a exclusão escolar não atingia somente aos alunos com deficiência e se a experiência prática e a literatura apontavam que as condições objetivas oferecidas aos docentes eram bastante precárias, o que investigar?

Foi somente quando consegui definir as escolas que seriam o meu campo empírico que se abriu uma possibilidade de pesquisa que pareceu interessante. Ao procurar escolas públicas nas quais pudesse realizar a minha investigação, deparei-me com uma situação inusitada: a existência de três escolas públicas da rede estadual de São Paulo, situadas em uma mesma comunidade das camadas populares, cuja separação entre elas resumia-se aos muros que as distinguiam como unidades escolares distintas e com condições infra-estruturais muito díspares.

A primeira escola, à qual denominei como Escola-Precária I (EP-I), apresentava um nível de degradação da estrutura física evidente a olho nu; a segunda, à qual denominei Escola-Comum III (EC-III), não se distinguia da maioria das escolas públicas da rede; a terceira, à qual denominei Escola-Referência II (ER-II), apresentava condições infra-estruturais excelentes (a descrição detalhada das escolas encontra-se no Capítulo II).

Ora, se existiam três escolas da mesma rede, separadas somente por muros, e com condições estruturais tão distintas, que influência essas condições objetivas teriam no trabalho docente? Mais que isso, se as condições objetivas são elementos fundamentais para a construção de nossas representações sociais, o fato de professores que atuam em escolas tão próximas e tão diferentes exerceria alguma influência na posição desses professores frente aos processos de inclusão escolar de aluno com deficiência?

Com este intuito, no vai e vem da (re) construção do Projeto de Pesquisa, fui aos poucos lapidando minha investigação, definindo o seguinte problema de pesquisa:

**Qual a posição dos professores de Educação Física da rede pública de ensino frente às condições efetivas que são oferecidas a eles (organização escolar, apoio especializado, recursos materiais e pedagógicos específicos, adaptações arquitetônica e**

**curriculares) como meios para que pudessem desenvolver trabalho que garantisse a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular?**

Dessa forma, delimitei como objetivo deste estudo investigar as *formas pelas quais os professores de Educação Física se posicionam, em relação às condições efetivas que lhe são proporcionadas em prol da inclusão escolar da pessoa com deficiência, no contexto da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Para tal, as determinações da Resolução nº. 02/2001 foram tomadas como indicadores de recursos a serem oferecidos aos professores: infra-estrutura da escola, condições materiais, currículo diferenciado, proposta pedagógica diferenciada, recursos pedagógicos também diferenciados, materiais de apoio específico, atendimento educacional especializado, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistida, desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, enfim, todo recurso disponibilizado ao professor para o desenvolvimento de sua práxis, pois *cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar auxílio constante no cotidiano escolar* (BRASIL. MEC, 2008).

Assim, partindo do princípio de que as exigências preconizadas pela Resolução CNE nº. 02/2001, com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não são cumpridas na sua integralidade pelo sistema de ensino público estadual e pela instituição escolar, e que ocorrem diferenças nas condições efetivas entre escolas em situação administrativa e financeira diferenciadas, defini a seguinte hipótese:

Existe uma **postura pouco crítica** dos professores pesquisados frente à falta de condições objetivas para inclusão de alunos com deficiência, originária de um **habitus docente**, construído no **princípio de precariedade** que caracteriza, de maneira geral a formação e atuação docente no ensino fundamental.

Estas disposições, conforme nos ensina Bourdieu (1992), são duráveis e transponíveis, que reúnem experiências passadas, consideradas compatíveis com as ações efetivas, produzindo um *ethos* disseminado que conforma as ações dos agentes, tidas como evidentes e necessárias às suas percepções.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (gravadas) com dois professores de Educação Física de cada escola investigada. Estes depoimentos foram transcritos na íntegra, cujo conteúdo foi organizado em quadros

desenvolvidos em função dos indicadores básicos criados a partir da Resolução nº. 02/2001, tal como resumido no quadro abaixo.

**Quadro 01**  
**Indicadores básicos para apreciação dos depoimentos**

<b>INDICADORES BÁSICOS A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº. 02/2001</b>	
<b>1</b>	<b>APOIO EFTIVO DO SISTEMA</b>
	1.1 Professor coordenador da oficina pedagógica
	1.2 Cursos
	1.3 Formação em serviço
	1.4 Apoios específicos para determinados alunos com deficiência
<b>2</b>	<b>APOIO EFETIVO NA ESCOLA</b>
	2.1 Coordenação
	2.2 Itinerância
<b>3</b>	<b>ORGANIZAÇÃO ESCOLAR</b>
	3.1 Distribuição dos alunos com deficiência
	3.2 Acessibilidade
<b>4</b>	<b>ESPAÇO DE REFLEXÃO</b>
	4.1 Específico para alunos com deficiência
	4.2 Trabalho colaborativo
<b>5</b>	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>
	5.1 Recursos didáticos diferenciados
	5.2 Metodologias de ensino
	5.2.1 Flexibilização curricular
	5.2.1 Adaptação curricular
5.2.3 Processos de avaliação	
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b>
	6.1 Na faculdade
	6.2 Deficiência
	6.3 Outros

Esta dissertação está dividida da seguinte maneira:

O **Capítulo I** abordou a Educação Especial, especificamente, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nos aspectos teóricos e políticos, apresentando discussão sobre os princípios, normas e procedimentos necessários à sua realização, assim como as tendências das pesquisas científicas, no âmbito da Educação Física Escolar. Ao finalizar este capítulo, detalhamos a delimitação do problema de pesquisa e os seus procedimentos metodológicos, bem como as condições disponibilizadas aos professores de Educação Física pelas determinações da Resolução CNE nº. 02/2001, e os indicadores básicos de pesquisa organizados a partir desta Resolução.

O **Capítulo II** apresentou o processo de seleção das escolas, desde os critérios da escolha do município, das escolas e suas particularidades e o desafio destas (escolas) perante a fragilidade dos sistemas, para efetiva inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, nas aulas de Educação Física.

O **Capítulo III** discutiu a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, na perspectiva dos professores de Educação Física investigados, através do cotejamento dos quadros organizados e as exigências preconizadas pela Resolução supracitada. Este discurso posteriormente é apreciado na perspectiva crítica da sociologia, descobrindo e refletindo-se sobre a postura dos professores de Educação Física da rede pública diante das condições oferecidas a eles à inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

As **Considerações Finais** recuperaram os achados da pesquisa mediante reflexão teórica, traçou uma análise sobre as particularidades das escolas e sua influência no processo inclusivo do aluno com deficiência.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.*

*Boaventura de Sousa Santos*

#### 1. INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: PRINCÍPIOS, NORMAS E PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS.

As políticas que visavam à inserção<sup>1</sup> de alunos com deficiências no ensino regular remontam à década de 70, que parece ter acompanhado os processos de democratização do ensino, quando a grande massa de crianças provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas passou a ocupar espaço nas escolas antes reservadas às crianças de nível sócio econômico mais elevado. Sendo assim, *o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral* (Bueno, 1994, p. 37).

Para Machado (2005), esse movimento não foi suficiente para dar conta das necessidades educativas especiais do aluno com deficiência porque redundou na proliferação de *classes especiais*, isto é, classes específicas para alunos com deficiência funcionando dentro de uma escola regular, que na verdade se tornaram depositárias de alunos que não aprendiam, mesmo sem deficiência, e não integravam os alunos com deficiência às classes regulares.

Sobretudo, a Lei nº. 5.692/71, que alterou a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBEN de 1961<sup>2</sup>, ao definir “tratamento especial” para os alunos com

---

<sup>1</sup> Gostaria de compartilhar as palavras de Bueno (2008) que, *procurando evitar ambigüidade no uso dos termos “integração” e “inclusão”, que se constituíram em conceitos chaves das políticas historicamente construídas em nosso País, quando me referir ao fato efetivo de acesso de crianças com deficiências em classes do Ensino Regular, independente dos princípios que o regeram, utilizarei a expressão “inserção”.*

<sup>2</sup> Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

*deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais* e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos às classes e escolas especiais.

Estas *classes especiais* foram os modelos escolares predominantes para o atendimento de alunos com deficiência na rede pública estadual de São Paulo, desde os anos 70. Na prática, especialmente no que se refere às classes especiais para alunos com deficiência, verificou-se a inserção de alunos que não aprendiam nas classes regulares quer fossem alunos com deficiência ou não, foco da crítica de Machado.

O fato é que a proposta de integração, ainda que tenha alertado para a necessidade de inserir o aluno com deficiência no contexto educacional regular, se preocupou exclusivamente com o apoio direto ao aluno, sem intervir no sistema escolar como um todo. Nesse caso, o aluno era o responsável por se adaptar ao sistema educacional e, não a escola por mudar para atender às necessidades educativas especiais (MACHADO, 2005, p. 39).

Bueno (2001), por sua vez, amplia ainda mais essa análise, na medida em que não se prende somente ao modelo hegemônico das classes especiais, mas estabelece crítica ao próprio conceito de integração que pressupunha que o aluno com deficiência deveria se adaptar às exigências escolares. Esta perspectiva, segundo o autor, refletia uma visão acrítica da escola regular, pois partia do princípio de que ela atendia às necessidades da população considerada normal e que os alunos com deficiências necessitavam serem preparados para se adaptarem às exigências que correspondiam às necessidades humanas em geral:

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais<sup>3</sup>, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “[...] sempre que suas condições pessoais permitirem [...]”.

[...] ao afirmar que a dificuldade da incorporação residia nas características dos excepcionais, deixava implícita uma visão acrítica da escola, isto é, considerava que, de alguma forma, esta vinha dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais (p. 24).

A partir desta perspectiva, a constatação de que a escola, em âmbito mundial, não atendia aos interesses da grande massa da população, em especial das crianças provenientes

---

<sup>3</sup> De acordo com Bueno, este era o conceito utilizado na época, substituído por “necessidades educativas especiais”.



das classes populares, redundou na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990, p. 07, grifos do autor):

**Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação.** Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. [...] Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as **Necessidades Básicas de Aprendizagem**, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

Realizada por iniciativa da *UNESCO, UNICEF, PNDU e BANCO MUNDIAL*, teve como grande corolário a produção de declaração visando ao estabelecimento de políticas que respondessem efetivamente às *necessidades básicas de aprendizagem* de todas as crianças. Participaram *governos, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo* (Cooper e Sayd, 2006, p. 181). Segundo os autores,

[...] Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo [...] Brasil, [...] foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien.

Quatro anos após, decorrente dessa preocupação da educação para todos, realizou-se em Salamanca (Espanha), novamente por iniciativa da UNESCO, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* (1994), que redundou na *Declaração de Salamanca*, estabelecendo princípios e planos de ação para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

A população abrangida pelo conceito *necessidades educativas especiais*, nos termos da Declaração de Salamanca, não se restringe somente à população de alunos com deficiência, mas a um conjunto de crianças que, historicamente, não tiveram acesso à escolarização:

[...] todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, lingüísticas ou outras. [...] crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e

crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p. 03).

Estes dispositivos em prol dos alunos com deficiência são deveres constitucionais do Estado e estão fundamentados na **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Título VIII, da Ordem Social, Capítulo III, art. 208 que prevê o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*, garantindo igualdade de direitos no trabalho, adaptações físicas e sociais, assistência social especial, bem como direito ao ensino especializado, sempre que necessário. Desta forma, em nosso País, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, houve certa movimentação sobre a inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

O **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA** (Lei nº. 8.069/90), no Capítulo IV, *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, em seu Artigo 53, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que *a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes* (p. 52):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- [...]
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Cabe também ressaltar, no artigo 55, que *os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*. Mas foi com a disseminação do conteúdo da Declaração de Salamanca que as chamadas *políticas públicas de educação inclusiva* foram assumindo posição de destaque nas políticas educacionais brasileiras.

Bueno (2008, p. 43) é categórico ao afirmar que

A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional.

Para o autor, as políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990 no mundo, tiveram *o sentido explícito de mudar para continuar exatamente como se estava antes delas*, porque

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação

obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido (p. 46).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 05) determina que *o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem*. Para garantir a real participação de todos sem discriminação, na produção do conhecimento, promovendo a convivência e a consciência das diferenças.

Para Silva (2008, p. 67),

As reformas da política educativa, iniciadas na década de 1990, no tocante aos sistemas de ensino, têm encorajado que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, no caso dos deficientes, aconteçam preferencialmente nas salas de aulas comuns em escolas regulares. Isso posta, assiste-se a uma reconfiguração das modalidades de atendimento em serviço, as quais, ao serem disponibilizadas no sistema regular de ensino colocam a prerrogativa de comprovação de sua eficácia para o processo de escolarização, principalmente, dos deficientes.

Do ponto de vista político, Bueno (2001), refere-se à Declaração de Salamanca como um “divisor de águas” nas propostas políticas mundiais. [...] *Resultado de enormes lutas políticas e de um imenso jogo de correlações de forças*. Ele também nos chama a atenção de que, na Conferência

[...] estavam representados governos das mais diferentes tendências, dos diversos blocos que compõe o planeta, e com as mais variadas perspectivas políticas, assim como de grande diversidade de organizações e especialistas, também com posições diferentes a respeito da educação dos deficientes (p. 22).

Esta diversidade política, segundo o autor, faz com que não se possa analisar este documento apenas do ponto de vista técnico, ou melhor, *toda a análise técnica, desse documento deve estar subordinada a essa perspectiva política, pois este é seu núcleo central organizador e sua finalidade precípua* (p. 22).

Outro aspecto tratado pelo autor se refere à população abrangida pelo termo “necessidades educacionais especiais” que, em diversos âmbitos (políticos, acadêmicos e escolares) tem sido utilizado como sinônimo de “deficiência”.

Quando a Declaração procura definir quem são esses sujeitos, afirma que a “expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem”, acrescentando, ainda, que “muitas crianças experimentam

dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização”. Assim, o termo “necessidades educativas especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe a ela (p. 23).

**O Conselho Nacional de Educação – CNE, na Resolução nº. 02/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, em seu Art. 5º, considera educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

E entende, em seu Art. 3º, por Educação Especial, a

[...] modalidade da educação escolar, [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

De forma consecutiva, a Secretaria de Educação Especial, de acordo com o Censo Escolar 2005, conceitua alunos com necessidades educacionais especiais, durante o processo educacional, aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem podendo ser

não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/ superdotação (BRASIL, MEC/ SEESP, 2008).

Sendo assim, dentre os diversos termos existentes, utilizarei a expressão “aluno com deficiência”, ao invés de “aluno com Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), por considerar, com base em Bueno (2008), que o termo “necessidades educacionais especiais” é mais abrangente que o termo “deficiência”, incluindo, inclusive, grupos de alunos que não necessitam de qualquer estratégia diferenciada de ensino (como os meninos de rua ou das

*populações marginalizadas*), mas somente de uma política pública que não se calque na seletividade escolar.

De acordo com Godoy (2002), os Órgãos Superiores utilizam variações com relação às terminologias adotadas para pessoas com deficiência: *pessoa portadora de deficiência; necessidades educacionais; criança, jovem com deficiência; necessidades particulares; portadores de deficiência; crianças com necessidades educativas especiais; crianças com deficiências; necessidades individuais do aluno; pessoas com deficiências; necessidade de pessoas com diversas deficiências; educandos portadores de deficiências; alunos portadores de deficiência; portador de necessidades educacionais especiais; educandos com necessidades especiais; deficientes; educandos portadores de deficiências e alunos com necessidades educacionais especiais.*

Por outro lado, tal como afirma Mazzota (1996):

A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhado de qualquer alteração de significado. [...] tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados. [...] O sentido das necessidades educacionais que justificam a demanda por educação especial não está claramente dimensionado (apud Godoy 2002, p. 39).

Para Godoy (2002, p. 32), o conceito de aluno com deficiência *passou de uma definição generalizada, na qual todo deficiente era considerado louco, oligofrênico e idiota, para uma definição mais específica*, afirmando que *a pessoa por portar uma deficiência, não pode ser considerada socialmente incapaz. Ela pode estar em desvantagem social em relação ao seu semelhante.*

Além dos aspectos conceituais apresentados, podemos evidenciar, de acordo com as **Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**<sup>4</sup>, diferentes compreensões e modalidades da educação especial organizadas tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum.

O Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial apresentou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, considerando que tal

---

<sup>4</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

*política acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.* (BRASIL. MEC, 2008, p.05). Dessa forma entende que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL. MEC, 2008).

A convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança são proposições dos documentos oficiais sobre as mudanças que as escolas deveriam sofrer para se adequar às crianças que apresentavam limitações em determinadas situações, provenientes de características de suas deficiências.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL. MEC, 2008, p. 05).

Caminhando para a superação da lógica da exclusão, a atual Lei n. 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em substituição às leis educacionais promulgadas no período militar), pela primeira vez no País destinou um capítulo específico à Educação Especial, reiterando o princípio constitucional de inserção preferencial de alunos com deficiência no ensino regular, preconizado, no seu no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar aos alunos superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, MEC/ SEESP, 2008, p. 19).

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, que adotam a *progressão regular por série, que o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino*, observando os seguintes critérios para a verificação do rendimento escolar, a *possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado* (Art. 24, inciso V) e [...] *oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames* (Art. 37).

Santos (2001) apresenta a preocupação que pesquisadores ressaltam quanto às interpretações e implementações apresentadas pela nova LDB. Desta forma, cita Carvalho (1997), e de acordo com essa autora, ao se colocar no corpo da lei um capítulo à parte, que diz respeito unicamente à educação especial, corre-se o risco de se reforçar a idéia de subsistema, ou seja, uma educação escolar desenvolvida paralela ao ensino regular, ressaltando que, para esta autora, é necessário romper com a visão tradicional de educação especial. Por outro lado, cita autores, como Ferreira (1998), que afirmam que a lei, ao dedicar um capítulo para a educação especial, reafirma o direito à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que a LDB assegura, em seu primeiro parágrafo do Artigo 58, que *haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial*, assim como contempla, no Artigo 59, a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar a fim de atender às necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos com deficiência nas classes comuns, como já foi mencionado.

Concordo com Prieto, Sousa, Silva (2004), que o atendimento educacional de alunos com deficiência deva ser preferencialmente na rede regular de ensino como já foi citado, porém atender a esse objetivo não é meramente viabilizar seu acesso ao ensino regular. É também preciso garantir sua permanência na escola em que as condições de ensino oferecidas, de fato, respondam às suas necessidades educacionais específicas.

Alguns estudos preocupam-se com a situação do professor, como Almeida (2005, p. 01), para quem *a formação do professor que atua com alunos com necessidades especiais deve ser preocupação das universidades, tanto públicas quanto privadas [...]*.

A autora cita a obra de Bueno (2002): *A educação especial nas universidades brasileiras*, que aponta indicadores representantes de uma amostra da situação das universidades do Brasil, evidenciando o baixíssimo número de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura de professores que trabalham com esse segmento.

Na pesquisa da autora supracitada (p. 03), a educação especial é abordada principalmente: *como disciplina necessária à formação do professor do ensino regular, uma vez que este deverá encontrar alunos com necessidades educacionais especiais e adaptar diferentes intervenções pedagógicas ao grupo de alunos para o qual leciona.*

No respectivo estudo, a autora comprovou que a formação de docentes que atuaram nas últimas séries do ensino fundamental não respondeu à demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, com nenhuma disciplina que discuta e estude a educação especial, o futuro professor encontrará situação para a qual não teve estudo, análise, muito menos a oportunidade de desenvolver qualquer conhecimento sobre como atuar com os alunos mencionados.

Nesta perspectiva, a **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que

as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular **formação docente** voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MEC, 2008, p. 09).

Voltando às pesquisas, outros estudos atentaram para a necessidade de estudos que busquem ouvir o professor que recebe alunos com deficiências em sua sala de aula, considerando que a inclusão escolar representa um desafio para esses professores que, de modo geral, não possuem formação em Educação Especial.

Sob esta ótica, Dal-Forno & Oliveira (2005) tentaram compreender o ensino do ponto de vista do professor, na perspectiva da inclusão escolar na construção de saberes. As autoras consideraram que estes professores constroem saberes para trabalhar com alunos incluídos na prática diária, salientando que estes adquirem saberes experienciais em situação diferente daquela da classe especial.

Também ressaltam ser fundamental a articulação de espaço/ tempo de formação, através de políticas públicas de formação continuada, e através da universidade, que também pode assumir a responsabilidade pela formação de profissionais mais preparados para essa realidade.



As autoras sugerem que os órgãos governamentais poderiam contribuir para consolidação da inclusão escolar através da elaboração de políticas públicas de formação em serviço. Assim o tempo de estudo poderia estar inserido dentro dos horários de trabalho, para que houvesse maior envolvimento em atividades e discussões coletivas, a respeito de estratégias de ensino.

Outros estudos preocupam-se com a implementação da política de inclusão, como é o caso de Prieto (2004), que coordenou um grupo de pesquisadores sobre políticas de atendimento escolar direcionadas a pessoas com deficiência, na perspectiva de descrever e analisar sua implantação em municípios de diferentes regiões brasileiras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi indicada uma coordenadora geral que estabeleceu contato com os pesquisadores que elaboraram o trabalho anterior para que indicassem profissionais a serem convidados como coordenadores regionais.

Esse processo resultou na formação de cinco equipes, representando municípios das diferentes regiões do país: Belém do Pará – Norte; Natal – Nordeste; Campo Grande – Centro-Oeste; Diadema – Sudeste; Porto Alegre – Sul. *Os coordenadores regionais compuseram suas parcerias e se incumbiram de organizar e coordenar a coleta, a sistematização e a análise dos dados, bem como de produzir o texto final referente ao município sob sua responsabilidade [...] (p. 03).*

A partir da leitura dos textos dos cinco municípios brasileiros sobre a política de atendimento a alunos com deficiência, produzidos pelas equipes regionais, pode-se concluir que nessa amostra<sup>5</sup> há uma tendência a matricular os alunos com deficiência em classes comuns e adotar serviços de apoio especializados como modelo preferencial de atendimento.

De seus resultados, destaca-se a necessidade de se reunir esforços para que sejam produzidos mais estudos que analisem as propostas e programas de atendimento aos alunos com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, tal como tão bem expresso no trabalho aqui apresentado.

A apresentação destes estudos pretendeu explorar a riqueza dos diferentes campos do âmbito da educação especial, especificamente, do aluno com deficiência, tentando deixá-los menos à margem nas investigações realizadas em torno desta temática.

---

<sup>5</sup> Contudo, a confirmação de sua extrapolação para o âmbito de outras localidades demanda a realização de estudos que permitam averiguar o que vem sendo estruturado nos demais municípios brasileiros, bem como responder a outras indagações.

## 2. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS TENDÊNCIAS ATUAIS

É importante ressaltar que a Educação Física no Brasil, tradicionalmente, sempre fez parte das ciências biológicas, numa tendência quase que exclusivamente biologicista em seus argumentos, priorizando manifestações fisiológicas ou bioquímicas do organismo humano, bem como a prática esportiva de alto rendimento.

A partir de meados da década de 80, a Educação Física começou a aprofundar seus questionamentos e debates, sobretudo partindo dos aportes teóricos das Ciências Humanas.

Compartilho das palavras de Souza (2005, p. 10), de que *não pretendo reeditar toda a trajetória destes fatos [...], mesmo porque outros já o fizeram com muita propriedade, contudo, é necessário marcar qual será o ponto de partida para as discussões que virão a seguir [...]*.

Para Souza (2005, p. 10), nas últimas décadas a Educação Física

[...] tem travado um debate denso sobre qual lente deve utilizar para realizar seu trabalho. Dessa luta travada não só no campo epistemológico, mas também, ideológico e político, surgem diversas tentativas de se encontrar o melhor caminho para a área.

Em suma, estes debates proporcionaram uma ampliação da visão da Educação Física, área, em especial, no que se refere aos pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, enfatizando as dimensões psicológicas, biológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral, na busca de uma Educação que considera as características culturais e os condicionantes socioeconômicos, na formação de cidadãos críticos e conscientes. Contudo, os debates acadêmicos entenderam que os argumentos provindos das ciências biológicas à Educação Física, por si só, não conseguiriam apreender a área como um fenômeno com implicações sociais, políticas e culturais.

Ao contrário desta reflexão, atualmente existem publicações, como mostram os trabalhos de Bagrichevsky & Estevão & Palma (2003, 2006, 2007), privilegiando novas perspectivas para tratar de temas relacionados à saúde: são artigos organizados num conjunto de *constructo provisório, aberto e inacabado*<sup>6</sup>, explorando e desenvolvendo abordagens diferenciadas, que frequentemente estão presentes no universo da Educação Física, sobretudo *numa reflexão ética, política e epistemológica*.

---

<sup>6</sup> Palavras do próprio autor: Bagrichevsky, Marcos.

Sendo assim, Deive (2003, p. 138) afirma que a saúde, que era simplesmente considerada como ausência de doença, na última década, constitui-se num notado referencial, entendido como *um processo de aprendizagem, tomada de decisão, e ação para otimização do bem-estar próprio*.

[...] as reflexões ultrapassaram a dimensão estritamente biológica da saúde, encarada enquanto ausência de doença ou um complemento de bem-estar físico, mental e social, para um questionamento sobre as relações complexas que a saúde mantém com a prática dos exercícios, problematizando as questões de ordem multifatorial relacionadas à saúde, que acabam por enfraquecer esta relação.

Levando em conta este panorama, Bagrichevsky & Estevão & Palma (2007, p. 10) procuraram expressar e desenvolver

[...] características reconhecidamente mais valorizadas nas ciências sociais e humanas e na própria saúde coletiva: a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas; o debate interdisciplinar; a reflexão crítica; a inquietação intelectual; o cruzamento de fronteiras que dividem áreas dos conhecimentos; a pesquisa bem aprofundada que descortina horizontes para novas investigações; outros voos, ousadas, releituras, leituras novas.

Em 1998, dentre as propostas de ações do MEC, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Nas palavras de Cooper e Sayd (2006, p. 179), os Parâmetros

[...] são uma referência nacional para o ensino fundamental (primeira à oitava série) e médio (antigo segundo grau), isto é, estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como funcional principal subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios.

Este documento teve ampla repercussão nos meios educacionais, uma vez que foram distribuídos exemplares aos professores das escolas públicas por todo o país, e que, segundo seus propositores, visou

[...] de um lado respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL. MEC, 1998, p. 05).

De acordo com o grupo que organizou os PCN's, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e dos municípios, dialogando com as propostas e as experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

A versão dos PCN's (1998) incorpora ao seu texto original aspectos do Princípio da Inclusão, da Diversidade e das Categorias de Conteúdos, bem como a substituição do título: **Portadores de Deficiência Física por Portadores de Necessidades Especiais**, sem maiores especificações. Acrescenta que:

Embora existam inúmeros cursos de aprofundamento, de especialização, de mestrado e mesmo de doutorado no país, que preparam professores de Educação Física para a atuação na área de educação motora adaptada, nos contextos em que não houver professores preparados para atuar com este tipo de população é necessário que haja orientação médica [...] (p. 56).

Ou seja, mesmo tentando promover a inserção do aluno, continua privilegiando a área biológica, na construção de suas ações.

Estas e outras modificações ao texto anterior tiveram *o objetivo de trazer uma proposta que procurasse democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.*

No estudo de Cooper e Sayd (2006, p. 183) é possível encontrar referências (Moreira, 1996; Cunha, 1996), com argumentos bastante relevantes quanto à implantação dos PCN's. Entre eles, destaco a busca dos *padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, [...] processo instrucional e avaliação.* Para eles, um currículo nacional, ao buscar uma cultura comum, *[...] tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as e as vozes dos grupos sociais oprimidos.*

Outra crítica apresentada pelos autores supracitados refere-se ao grupo restrito e limitado de especialistas que elaboraram os PCN's, calando vozes interessadas neste processo, como a dos professores, *resultantes de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas, [...] como uma idéia bastante particular, uma possibilidade, entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional.*

No que se refere ao princípio da inclusão, a intenção dos PCN's, foi a de “vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão, o que infelizmente ainda não ocorre na maioria das aulas de Educação Física nos diferentes segmentos escolares” (Darido, 2001, p. 20).

No referido artigo, a autora e seus colaboradores analisam os PCN's de Educação Física<sup>7</sup>, procurando desvelar os seus aspectos inovadores, bem como apresentar e discutir as críticas formuladas aos documentos, desde os seus pressupostos teóricos, processo de elaboração e realização dos PCN's, considerando os aspectos princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos e os temas transversais.

Consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisados criticamente quanto à qualidade e contextualização da abordagem propositiva que representam, podem subsidiar avanços para a Educação Física escolar no Brasil. [...] Desse modo, os PCN's parecem constituir-se em uma proposta isolada, sem respaldo suficiente das demais instituições sociais e esferas de poder. Dado o período entre a elaboração da proposta preliminar e a publicação dos documentos finais (entre 1996 e 1999), o projeto de educação continuada “PCN's em Ação” (iniciado em 2000) parece uma tentativa tímida de suprir algumas necessidades objetivas para a implementação da proposta, como a preparação dos professores. Esperamos que não seja também uma tentativa tardia, pois alguns problemas educacionais brasileiros parecem já ser estruturais e cada vez menos passíveis de interferências sistemáticas a médio prazo (DARIDO, 2001, p. 30).

Sendo assim, consideram que o documento constitui um avanço no sistema educacional brasileiro, ressaltando que uma proposta isolada não pode pretender dar conta de todos os problemas educacionais, dada a complexidade nacional.

No campo da Educação Física, as orientações e diretrizes de inserção parecem ter contribuído decisivamente para a visibilidade da deficiência e das problemáticas a elas associadas. Após a intensificação dos discursos em prol de uma integração e, posteriormente, inclusão escolar de alunos com deficiência, é que há uma demanda de produção e intervenção de profissionais da área de Educação Física Escolar.

Há um conjunto de estudos que procuramos caracterizar em seguida, com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica, na perspectiva da inclusão escolar e da educação inclusiva, no âmbito da Educação Física.

Silva, Vidal, Sousa (2004) analisaram a produção científica desenvolvida pelos Programas de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, no âmbito da Educação Especial e Educação

---

<sup>7</sup> Para os 3º e 4º Ciclos (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) contida nos Parâmetros Curriculares da área de Educação Física.

Física/Espportes situados na região sudeste do Brasil, e que versavam sobre a temática “Deficiência Mental”, no período de 1979 a 2002.

Verificaram que a temática mencionada já vinha sendo objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil, especificamente, na área de Educação Física e Esportes. Datam do início dos anos de 1980 os primeiros estudos que se preocuparam em estabelecer reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área, chamando a atenção para tal necessidade, questionando a contribuição social das pesquisas em Educação Física, fazendo críticas à ênfase dada à quantificação dos dados e ao discurso de neutralidade científica, analisando a aplicabilidade, a metodologia e o compromisso social das pesquisas produzidas em Educação Física.

Em virtude disso, os trabalhos de caráter epistemológico iniciaram-se nos anos 90, quando surgiram as primeiras pesquisas que buscaram identificar as matrizes teóricas que orientaram a produção científica em Educação Física e Esportes.

Nesse sentido, as autoras concluíram que a característica predominante das Dissertações e Teses analisadas, independentemente da área e subárea abordadas, foram elaboradas sob a abordagem metodológica empírico-analítica, cujas peculiaridades principais eram a desconsideração, pelos autores, da historicidade do objeto pesquisado; que os pesquisadores advogaram pela neutralidade científica; e os estudos primaram pelo rigor científico.

Por isso, entenderam que as dissertações e teses produzidas na área de Educação Física e Esportes, assim como as que ainda serão, poderão contribuir significativamente com novos conhecimentos capazes de se materializarem como propostas efetivas na superação dos problemas educacionais vivenciados pelas pessoas com necessidades educacionais especiais. Para isto, segundo elas, torna-se imprescindível não só ampliar o número de dissertações e teses sobre as mais diversas temáticas, assim como diversificar as abordagens metodológicas, ainda restritas, utilizadas pelos trabalhos desenvolvidos.

Apesar de demonstrarem que muitas pesquisas se caracterizam desta forma, o levantamento apresentado a seguir mostra que, no campo específico da inclusão de alunos com deficiência, parece já se trilhar um caminho mais promissor.

Analisando a produção científica mais recente, num Balanço Tendencial do Banco de Teses da CAPES sobre as Dissertações e Teses que abordam a inserção do aluno com deficiência no âmbito da Educação Física, utilizando os descritores inclusão escolar e

educação inclusiva, entre os anos de 1987 e 2006, pude verificar que a produção acadêmica neste sentido ainda tem pouca expressão.

Deste balanço, realizamos um recorte entre os anos de 2004 a 2006, e encontrando 13 resumos no total, utilizando a terminologia: *portador de necessidades, alunos com deficiência, aluno com deficiência física, aluno com Síndrome de Down, deficiência visual e pessoas com deficiência.* (Ver Tabela 01).

**Tabela 01**  
**Distribuição anual dos descritores – 2004/ 2006,**  
**no âmbito da EDUCAÇÃO FÍSICA.**

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>				
<b>ANO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>INCLUSÃO ESCOLAR</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>AMBOS</b>
<b>2004</b>	<b>Mestrado</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	<b>01</b>
	<b>Doutorado</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>2005</b>	<b>Mestrado</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
	<b>Doutorado</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>00</b>
<b>2006</b>	<b>Mestrado</b>	<b>05</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
	<b>Doutorado</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>01</b>	<b>01</b>

Fonte: Banco de Tese – CAPES.

É possível observar a discrepância que há entre os dois conceitos, bem como a utilização de ambos, verificando que o termo “inclusão escolar” demonstra maior produção, porém no decorrer do período, este número ainda se apresenta com pouca expressão.

De acordo com Bueno (2008, p. 49), os dois conceitos não são sinônimos, na medida em que *inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.*

Assim, concordo com o autor que afirma que, *o uso dos dois termos reflete uma perspectiva de indefinição entre eles, isto é, fica pouco claro se os autores fazem ou não distinção entre seus diferentes significados, servindo tanto para indicar políticas educacionais em ação quanto para perspectivas políticas futuras.*

Com relação à produção acadêmica, dentre os trabalhos encontrados, as perspectivas dos resumos referem-se aos mais diversos temas, como formação inicial, formação

continuada, prática pedagógica, deficiência e deficiência no ensino superior, sendo os mesmos apresentados a seguir.

Do ponto de vista da **formação inicial**, Silva (2004), através de um estudo exploratório no município de São João Del Rei, sob o princípio de inclusão em Educação Física Escolar, objetivou atentar primeiramente sobre o próprio papel da disciplina, que é garantir a real participação de todos sem qualquer tipo de discriminação, na aquisição e na produção de determinado conhecimento. E também promover a convivência e a consciência das diferenças. Assim, o objetivo geral do estudo foi identificar possibilidades de inclusão na Educação Física Escolar.

Quanto aos seus achados, é possível comprovar que, em relação à formação inicial, a autora apresenta uma mudança de cultura e prática do professor de Educação Física, porém, o apoio político no sentido físico e material adequado para a realização de um trabalho mais contundente não têm ocorrido, o que vem dificultando o processo inclusivo.

Dando continuidade a este tema, Mattos (2006) apresenta a contribuição das políticas públicas de formação do professor de Educação Física para a educação inclusiva, de acordo com o novo paradigma da educação nacional.

Desde então, pretendeu avaliar se a política de formação do professor de Educação Física o capacita a trabalhar com o aluno com deficiência na educação inclusiva, por meio de documentos oficiais relativos à formação do professor de Educação Física face à garantia legal de atendimento escolar para os alunos com necessidades especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, em classes regulares.

Para a autora, as políticas públicas de formação deveriam assegurar este atendimento educacional por parte do professor.

Nesse sentido, Mattos observou que as políticas públicas asseguram o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, na classe regular; que a disciplina de educação especial também se encontra no currículo dos professores de Educação Física, a fim de capacitá-los para o devido atendimento. Contudo, o caráter biológico da Educação Física, a falta de adequação e a má vontade política, entre outros, ainda são fatores que predispõem ao insucesso da educação inclusiva.

Na perspectiva da **formação continuada**, a pesquisa de Monteiro (2004) objetivou investigar que tipo de informação e/ ou formação específica era fornecida ao profissional de



Educação Física que atua com alunos com deficiência no Município do Rio de Janeiro, constatando que a ausência de informações pode ser considerada como um dos fatores que prejudicam a verdadeira inclusão deste aluno nas aulas em turmas regulares.

Com relação à formação continuada, a autora, em termos gerais, apresenta que as principais dificuldades apontadas como prejudiciais à verdadeira inclusão dos alunos com deficiência são: a falta de participação dos responsáveis no processo educativo, a falta de acessibilidade das instalações das escolas, de conhecimento da legislação específica e documentos inerentes à prática pedagógica, o desconhecimento de algumas patologias que dão origem às chamadas deficiências, a falta de embasamento teórico, de assessoria de profissionais competentes e de aparelhagem de suporte insuficiente.

Sob o tema **deficiência no ensino superior**, Oliveira (2006) centrou sua pesquisa nas concepções de deficiência num estudo das representações dos professores de Educação Física, a partir de suas experiências materiais e simbólicas diante do acesso dos alunos com deficiência aos cursos de graduação em Educação Física do estado da Bahia, levantando as formações discursivas e ideológicas subjacentes.

O autor analisou um curso de capacitação oferecido aos profissionais da Educação Física pelo MEC/SEESP, verificando seu impacto na prática dos professores. Este curso, organizado em duas etapas (formação de multiplicadores e formas de disseminação), teve o intuito de preparar professores de Educação Física para atuar no contexto inclusivo e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas.

Sob o tema deficiência no ensino superior, Oliveira buscou, a partir de algumas preferências, analisar o funcionamento do discurso dos professores através das marcas de sentido presentes em seus enunciados acerca das concepções de deficiência historicamente constituídas, apreendendo seu sentido de inclusão ou exclusão.

Curvo (2006)<sup>8</sup> investigou um curso de capacitação oferecido aos profissionais da Educação Física pelo MEC/ SEESP, verificando seu impacto na prática dos professores. O curso, organizado em duas etapas (formação de multiplicadores e repasse), teve o intuito de preparar professores de Educação Física para atuar no contexto inclusivo e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. E encontrou diferenças entre a

---

<sup>8</sup> Não foi possível acessar este texto na íntegra para obter maiores informações sobre a investigação e seus achados.

compreensão das professoras participantes da etapa de formação e das participantes da etapa de multiplicação.

Embora alguns professores tenham feito um discurso inclusivo, de fato, esta não foi a formação ideológica encontrada. Predominou nas representações dos professores uma formação discursiva que transita de um olhar excludente a uma concepção pré-inclusiva. As considerações finais do trabalho apontam caminhos para a movimentação das formações discursivas dos professores de uma prática ideológica excludente para uma perspectiva ideológica inclusiva.

Em relação à **prática pedagógica**, Moraes (2004) investigou as contribuições da disciplina de Educação Física para a educação inclusiva de alunos com deficiência sob o ponto de vista do professor, considerando como e em que medida a programação de atividades nas aulas de Educação Física tem se ajustado às necessidades especiais do aluno com deficiência matriculado no ensino comum e quais as implicações da formação do professor que ministra a disciplina, nessa ação.

Os resultados apontados por Moraes com relação à prática pedagógica revelam que, no âmbito da programação de atividades, prevaleceram os exercícios físicos e jogos desportivos, tendo como finalidade a coordenação motora. E que todos os participantes de seu estudo negaram a utilização de material específico perante as necessidades especiais do aluno com deficiência, e que apenas quatro professores responderam que realizavam pequenas mudanças para a participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física.

Os dados também apontam para a necessidade de capacitação dos professores que ministram a disciplina de Educação Física com foco dirigido para o conceito e a prescrição de adaptação de atividades, a fim de que a participação escolar do aluno com deficiência amplie-se e se realize em consonância com os pressupostos da educação inclusiva.

Ainda na perspectiva da prática pedagógica, David (2004) investigou o professor de Educação Física no contexto da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular nas escolas públicas de São Caetano do Sul, objetivando apresentar os conhecimentos e as opiniões dos professores de Educação Física no contexto da inclusão do aluno com deficiência física, frente a algumas questões em relação à preparação profissional, às experiências vividas e a respeito do posicionamento diante da inclusão.

Nesse sentido, foi comprovado pela pesquisadora que mediante os relatos analisados, o professor de Educação Física, diante da análise dos dados fornecidos por sua amostra, é

formado na área há mais de quinze anos, acredita não ter conhecimento suficiente para ministrar suas aulas e, portanto não se sente preparado para o processo de inclusão. Detectou que a maioria obteve resultados satisfatórios no decorrer destas experiências, haja vista que a maioria concorda e acredita que a inclusão seja benéfica, expressando o desejo de ter alunos com deficiência física em suas aulas e demonstrando, também, já ter vivido experiências relacionadas à inclusão.

Tremea (2004) investigou o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na aula de Educação Física, num estudo de caso, em uma escola particular no município de São José/ SC.

A pesquisadora aponta que o processo de inclusão do sujeito na aula de Educação Física decorreu, portanto, da prática pedagógica, do processo de mediação da professora e colegas, das vivências, das relações estabelecidas com o grupo, além da estrutura física e dos recursos materiais, em constante interação com as características de disposição, recursos e demandas do sujeito, que se desenvolveu ao longo de sua trajetória de vida.

A autora ressalta que o sujeito foi uma criança bem aceita no contexto escolar, sendo que a escola mostrou-se favorável e propícia à sua inclusão, uma vez que filosofia, política, diretrizes, proposta pedagógica, estrutura, funcionamento, recursos materiais e humanos, estavam voltados para atender e valorizar todos os alunos, atingindo assim, não só o microsistema aula de Educação Física, mas também todo um sistema educacional e cultural, que está presente na sociedade.

As forças e interações entre os contextos família e escola mostraram-se enfraquecidos, uma vez que é uma das preocupações constantes, tanto por parte da direção da escola quanto da mãe.

A aula de Educação Física constituiu-se num contexto primordial e secundário de desenvolvimento, no qual as atividades desenvolvidas, as relações interpessoais estabelecidas e os papéis vivenciados, ricos em estímulos, recursos e oportunidades, ofereceram ao aluno vivências significativas ao seu processo de desenvolvimento e relacionamento afetivo positivo com colegas e professora.

A professora serviu como uma referência para o sujeito e não como uma mera instrutora, tornando evidente a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores, através do auxílio e incentivo.

O processo de inclusão do sujeito na aula de Educação Física decorreu, portanto, da prática pedagógica, do processo de mediação da professora e colegas, das vivências, das relações estabelecidas com o grupo, além da estrutura física e dos recursos materiais, em constante interação com as características de disposição, recursos e demandas do sujeito, desenvolvidas ao longo de sua trajetória de vida.

Não é um processo rápido, mas possível, não se limitando exclusivamente ao ambiente mais imediato (microssistema), mas também ao mais amplo (macrossistema), cujas decisões influenciam direta ou indiretamente a vida dos sujeitos, desde que todos estejam engajados neste propósito.

Seabra (2006), por sua vez, pesquisou a ação pedagógica no ambiente escolar, investigando a inclusão na Educação Física, buscando compreender como alguns professores de Educação Física relatam suas impressões e experiências iniciais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, e como esses profissionais avaliam a nova política e seus desdobramentos em suas aulas

O autor assegura que os relatos dos professores confirmaram que as devidas adaptações estruturais não ocorreram em suas escolas, bem como não houve capacitação dos professores para trabalharem com o novo modelo educacional. Ainda assim, a maioria dos professores relatou que houve participação dos alunos com deficiência em suas aulas.

A despeito de não terem participado do processo de discussão/efetivação da política inclusiva na SME-GO, efetivada desde 2001, os professores de Educação Física declararam-se abertos à política inclusiva, tendo muitos deles revelado empenho pessoal em colaborar com essa proposta.

Deve-se ressaltar, contudo, que uma política de inclusão não se realiza apenas a partir de ações individuais, sendo necessária a adoção de medidas visando à capacitação e o envolvimento coletivo dos professores e de todos os envolvidos nesse processo.

Gorgatti (2005) procurou avaliar aspectos da aptidão física de 24 adolescentes cegos e sua percepção sobre as aulas de Educação Física. Também foram analisadas as **atitudes** de noventa professores de Educação Física com relação à inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Quanto à atitude dos professores, o autor verificou que as maiores preocupações foram sobre sua falta de preparo e a escassez de estrutura da escola para receber, de forma adequada, alunos com deficiências. No que se refere aos testes de aptidão física, os alunos da escola

especial apresentaram resultados superiores e uma melhor evolução em praticamente todas as variáveis pesquisadas.

Quanto à aceitação e à competência percebidas, novamente os alunos da escola especial demonstraram resultados mais positivos do que seus colegas de escolas inclusivas, afirmando serem mais participativos nas aulas e se sentindo mais bem aceitos pelos colegas e pelo professor.

Por fim, com relação ao conceito dos adolescentes cegos sobre Educação Física, observou-se que aqueles da escola especial apresentaram um conceito mais relacionado à saúde, à convivência com os amigos e ao ganho de independência.

Já os das escolas inclusivas destacaram com mais força o conceito de Educação Física vinculado ao esporte e, em alguns casos, não conseguiram perceber sua importância enquanto disciplina escolar. Os dados mostraram que ainda são necessários ajustes para que a inclusão nas aulas de Educação Física seja de fato vantajosa para os alunos com deficiências.

No âmbito da **intervenção pedagógica**, Chicon (2005) estudou as possibilidades de inclusão na Educação Física escolar. Para isso, realizou intervenção pedagógica com professores de Educação Física e seus alunos com e sem NEEs, em um mesmo ambiente de interação, apresentando uma pedagogia diferenciada de ensino.

Para sua consecução, lançou mão dos seguintes objetivos:

- a) investigar e analisar resultados práticos da apropriação e execução da abordagem pedagógica crítico-superadora no ensino da Educação Física e sua pertinência aos alunos na educação inclusiva;
- b) investigar o papel mediador do (a) professor (a) no processo de intervenção pedagógica com os alunos em uma prática inclusiva;
- c) analisar resultados práticos da pesquisa-ação para a formação continuada de professores.

Com relação ao processo de intervenção, Chicon destaca os resultados encontrados indicando:

- a) a abordagem pedagógica crítico-superadora, na forma apropriada pela equipe de pesquisa, como um instrumento metodológico de enorme potencial educativo no quadro de uma Educação Física pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender às diferenças, ou seja,

promover, de fato, a inclusão de todos os alunos na aula, além de contribuir para a formação do pensamento crítico-reflexivo;

b) a mediação pedagógica do educador, na perspectiva da inclusão, como elemento-chave para desencadear um processo facilitador da interação dos alunos com o meio (social, cultural e físico);

c) a existência, na escola investigada, de uma exclusão includente;

d) a pesquisa-ação como um instrumento importante para a formação continuada de professores, por trazer mudanças concretas na ação educativa desses profissionais e, também, na obtenção de conhecimentos sobre os problemas de ensino e educação.

Para o autor, apesar de todo o conhecimento acumulado, há carências de proposições capazes de contribuir para a superação de insistentes contradições socioeducativas, como a existência de crianças e jovens desassistidos pelo sistema nacional de ensino e questionáveis processos de escolarização aos quais são submetidas pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs). A escola, em seu coletivo, deve se fortalecer, no sentido de encontrar os meios de atender às necessidades educacionais de TODOS os alunos.

Por fim, dentre os achados dos resumos supra mencionados, é possível perceber a escassez de estudos relacionados que analisem a influência da existência de recursos e serviços educacionais especiais necessários aos alunos com deficiência, embora estes sejam direitos garantidos legalmente.

Neves (2006, p. 8), a despeito da educação inclusiva, observa que os *sistemas educacionais inclusivos buscam a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, o que exige mudanças em vários âmbitos, envolvendo em especial os professores*, ressaltando que tais mudanças constituem um desafio aos educadores que não são preparados para enfrentar as mudanças propostas.

Em sua pesquisa, a autora evidencia os relatos dos professores de Educação Física que confirmaram não haver as devidas adaptações em suas escolas, bem como não haver capacitação dos professores para trabalharem com o novo modelo educacional da política inclusiva, ressaltando ser *necessária à adoção de medidas visando à capacitação e o envolvimento coletivo dos professores e de todos os envolvidos nesse processo*.

Da mesma forma, Kassir (2004, p. 52) afirma que,

[...] ao falar em inclusão, muitas vezes nos referimos ao processo de matrículas de crianças “com necessidades educacionais especiais” nas classes comuns da rede regular de ensino. Essa prática começa a se fazer presente em vários municípios do país e, junto com ela, a palavra inclusão invadiu nosso vocabulário, significando e justificando várias (e nem sempre satisfatórias) situações.

Outras pesquisas, como a de Silva (2004), apontam a frustração e o sentimento de opressão do professor por não conseguir resultados satisfatórios, considerando que este deve levar em consideração que o processo de inclusão do aluno não possui um único agente.

A pesquisa mostra a contradição entre a mudança da cultura e da prática do professor, que se desenvolveu ao longo da política de inclusão, mas denuncia que as mudanças no espaço institucional no sentido físico e material não têm ocorrido.

Bertoni (2002), ao analisar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular de Ensino Fundamental<sup>9</sup>, levantou que a produção científica em relação à pessoa com deficiência surgiu nos mestrados da área da Educação Física apenas em 1983 e permaneceram escassos até 1989, apresentando nesse período, abordagens predominantemente empírico-analíticas.

A autora caracterizou dois eixos centrais nos trabalhos produzidos na área da Educação Física e Esportes voltados para as pessoas com deficiência. O primeiro está relacionado à temática, integração/inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Nele, as preocupações estariam mais voltadas para a questão da Educação Física Escolar, ou seja, para o campo educacional.

O segundo eixo referir-se-ia, mais especificamente, à Educação Física Adaptada, cujos objetivos estariam direcionados à reabilitação, qualidade de vida, recreação, lazer e treinamento para pessoas com deficiência.

Quanto aos resultados encontrados, a autora destaca que

[...] as principais dificuldades encontradas indicadas pelos diretores das duas redes de ensino, como a falta de preparação, formação e qualificação dos professores; espaço físico e prédios inadequados; as escolas estudadas não possuíam, de forma geral, locais adaptados para os alunos com deficiência realizarem as aulas de Educação Física; praticamente inexistem, nas duas redes<sup>10</sup> de ensino, materiais adaptados para os alunos com deficiência utilizarem nas aulas de Educação Física; falta de local adequado, materiais específicos, estrutura adequada aparelhos específicos; falta de formação, preparação e conscientização profissional (p. 16).

---

<sup>9</sup> Das redes Municipal e Estadual da cidade de Uberlândia/ MG, no contexto nacional da política de inclusão.

<sup>10</sup> As redes de ensino estabelecidas para tal pesquisa foram as redes municipal e estadual de São Paulo.

Os resultados mostraram que a perspectiva que se apresenta para as pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física está distante de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar.

É possível afirmar que mesmo a política de integração não foi, ainda, de fato atingida, visto que não estão garantidas as condições básicas de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física, ficando evidente, pela observação da autora, a sensível diminuição do número de alunos com deficiência nas séries mais avançadas.

Para as autoras, as possíveis mudanças estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

Mediante o levantamento bibliográfico sobre alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, no ensino regular, foram poucos os trabalhos que apontaram, em algum momento, para as dificuldades na organização física e pedagógica das escolas, como apresentou Melo (2002, p. 01), que de maneira geral necessitavam

Priorizar a construção do seu projeto político-pedagógico levando em consideração os princípios da educação inclusiva; investir na formação continuada e apoiar mais os professores em sua prática pedagógica; desenvolver programas de conscientização junto à comunidade escolar visando acolher e atuar junto ao aluno [...]; buscar apoio e parcerias para aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos específicos necessários para favorecer o processo ensino-aprendizagem do aluno [...] e adequar a sua estrutura física, visando possibilitar a autonomia e o desenvolvimento do aluno [...] no contexto escolar.

Com isso, pude verificar que, embora a discussão sobre a análise da produção científica nas áreas de Educação, Educação Especial e Educação Física/Espportes, mostrem que já vinham sendo objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil, há ainda, a inexistência de trabalhos que se proponham analisar as tendências das pesquisas relacionadas aos recursos e serviços especiais disponibilizados ao profissional de Educação Física perante o desafio da inclusão escolar do aluno com deficiência na rede pública estadual de ensino, constando que são poucos os que foram a campo verificar quais as condições objetivas para esta inclusão escolar, principalmente no âmbito da Educação Física.

Sendo assim, este estudo propõe preencher esta lacuna, buscando avançar nas reflexões da Educação Física frente às condições efetivas que pudessem garantir a inclusão



escolar de alunos com deficiência no ensino regular, sobretudo, através da análise dos depoimentos dos professores de Educação Física, sob o aporte teórico de autores consagrados da sociologia crítica e da análise sobre deficiência e escolarização.

### **3. ELEMENTOS DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No presente estudo, foram analisados os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, da rede pública estadual de Estado de São Paulo, do município de Itaquaquecetuba, em particular de três escolas, na medida em que a Resolução CNE nº. 02/ 2001 determinou um conjunto de exigências para a inclusão escolar desses alunos.

Tendo em vista a argumentação precedente, foi definido o seguinte problema de pesquisa:

Qual a posição dos professores de Educação Física da rede pública de ensino frente às condições efetivas que são oferecidas a eles (organização escolar, apoio especializado, recursos materiais e pedagógicos específicos, adaptações arquitetônica e curriculares) como meios para que pudessem desenvolver trabalho que garantisse a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular?

Assim, o objetivo geral deste estudo realizado no decorrer de 2008, pode ser definido em analisar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no Ensino Regular, da Rede Pública Estadual de São Paulo, sob a ótica dos professores.

Dessa forma, estive atenta aos recursos utilizados pelos professores, refletindo sobre o que apresenta a Resolução CNE nº. 02/2001 (BRASIL. MEC. CNE, 2001), sobre os *serviços e recursos próprios para atendimento e orientação dos professores*, tendo como objetivo específico *identificar as formas pelas quais o professor de Educação Física se posiciona, em relação às condições efetivas que lhe são proporcionadas em prol da inclusão escolar da pessoa com deficiência, no contexto da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

Dessa resolução, foram tomados como indicadores de recursos a serem oferecidos aos professores: infra-estrutura da escola, condições materiais, currículo diferenciado, proposta pedagógica diferenciada, recursos pedagógicos, material de apoio, atendimento educacional

especializado, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, enfim, todo recurso disponibilizado ao professor para o desenvolvimento de sua práxis, pois *cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar auxílio constante no cotidiano escolar* (BRASIL. MEC, 2008).

As hipóteses iniciais desta pesquisa basearam-se no fato de que:

- A. *As exigências preconizadas pela Resolução CNE n. 2/2001, com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não são cumpridas pelo sistema de ensino público estadual e pela instituição escolar, na sua integralidade;*
- B. *Ocorrem diferenças nas condições efetivas entre escolas em situação administrativa e financeira diferenciadas: uma “Escola-Referência II”, com projeto específico de manutenção de espaço físico e trabalho pedagógico; uma “Escola-Comum III” da rede; uma “Escola-Precária I”, em processo de deterioração do seu espaço físico e material em geral.*

Surgindo no decorrer da pesquisa uma terceira hipótese, de que:

- C. *Existe uma postura pouco crítica dos professores pesquisados originária de um “habitus docente”, construído no princípio de precariedade que caracteriza, de maneira geral a formação e atuação docentes no ensino fundamental.*

Como já foi mencionado, neste estudo não foi utilizada a expressão *aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)* e sim, a expressão *aluno com deficiência*, por considerar, com base em Bueno (2008), que o termo *necessidades educacionais especiais* é mais abrangente que o termo “deficiência”.

Como campo empírico para realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram selecionadas três escolas públicas situadas no município de Itaquaquecetuba, para as quais tive o cuidado de “selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas” que desejava investigar, como sugere Brandão (2000, p. 173), organizando os dados colhidos

por meio de entrevistas semi-estruturadas com os professores de Educação Física destas escolas, conforme o quadro teórico utilizado para análise:

[...] os materiais de pesquisa [...] colhida por questionários ou entrevistas, *não são dados*. Há todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação (Brandão 2000, p. 175).

Nesse sentido, a entrevista constitui o principal instrumento da construção do Quadro de informações: *Sua função difere do questionário tanto na forma de conduzir a obtenção dos dados quanto na natureza destes. Como observam Blanchet & Gotman (1992, p. 40), “o questionário provoca uma resposta, a entrevista faz produzir um discurso”*. (apud Zago, 2000, p. 22).

Também foram considerados os documentos disponibilizados pelas instituições e órgãos superiores, anotações, fotografias e descrições dos espaços físicos e materiais em geral, que serviram de instrumentos complementares à pesquisa.

Nos primeiros levantamentos realizados para esta pesquisa, identifiquei quantitativamente os professores de Educação Física das respectivas escolas, num total de 13 professores (quatro na EP-I, quatro na ER-II e cinco na EC-III). A priori, pensei em realizar entrevistas com todos, e no decorrer da pesquisa, percebendo a riqueza dos detalhes que cada um apresentava, senti a necessidade de delimitar os sujeitos investigados.

A seleção do material produzido das entrevistas, segundo Brandão (2000, p. 180), *exige uma seleção permanentemente conectada às hipóteses e recorte da pesquisa não significando a restituição da fala do entrevistado em sua integralidade*.

O critério utilizado foi selecionar as entrevistas mais ricas em detalhes e as que ofereciam menores informações. Todas foram gravadas sob a autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas. Após este procedimento, foram lidas e relidas várias vezes, para a seleção do material e interpretação dos resultados.

No momento da apreciação crítica, os autores supra citados trazem que *um dos problemas mais frequentemente enfrentados pelos pesquisadores [...], é o da aceleração inadequada em dois momentos cruciais da pesquisa*, os quais considere importante recordar, mas ressaltando, neste momento, apenas o segundo, *o da análise e interpretação dos resultados, em diálogo com a produção de pesquisa sobre o tema e com a bibliografia pertinente: o momento da produção do relatório final*. Para a Brandão,

A precipitação, em qualquer um dos momentos, implica no prejuízo da reflexão e problematização, que permitiriam evitar certos equívocos teórico-metodológicos na concepção da pesquisa [...] ou na construção da argumentação que sustentará as hipóteses finais. O processo de debate com as hipóteses iniciais da investigação, neste momento de finalização – **necessariamente lento, porque densamente refletido** – habitualmente pede **retorno e atualização da bibliografia** referente ao tema (p. 174, grifos meus).

Para se chegar ao momento da análise da pesquisa, a autora recomenda que *durante todo o processo o pesquisador deva estar atento ao ritmo e qualidade de suas operações e decisões* (Brandão, 2000, p. 182).

Considerando todos os aspectos mencionados, elaborados indicadores e derivados a partir da Resolução CNE nº. 02/ 2001, busquei uma perspectiva na sociologia crítica, nas contribuições de Pierre Bourdieu utilizadas como base teórica, em especial o conceito de *habitus*, assim como os processos de exclusão ocorridos no interior da escola, e outros autores consagrados, que forneceram apoio teórico para a discussão no âmbito político-educacional. As perspectivas adotadas por Bueno contribuíram para a discussão e análise sobre deficiência e escolarização.

#### **4. AS CONDIÇÕES OFERECIDAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: DETERMINAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE Nº. 02/ 2001**

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica<sup>11</sup>. Calcado nas determinações desta Resolução, foram elaborados os princípios norteadores do roteiro de entrevista, no sentido de levantar as condições oferecidas para a inclusão escolar do aluno com deficiência, nas escolas pesquisadas:

- Qual (quais) o tipo (s) de apoio efetivo a escola recebe do *setor do sistema de ensino estadual responsável pela educação especial*;
- Quais os apoios técnicos recebidos para a identificação das necessidades educacionais especiais, e consequente tomada de posição e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem (a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores,

---

<sup>11</sup> De conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/ CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001. Veja o texto na íntegra no Anexo 01, p. 153.

orientadores e supervisores educacionais; do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; de serviços de Saúde e Assistência Social);

- Formação efetiva dos professores das classes comuns (capacitados e especializados);
- Critérios de distribuição dos alunos com deficiência pelas turmas da escola;
- Procedimentos de flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos;
- Metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos;
- Processos de atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; de atuação de professores-intérprete das linguagens e códigos aplicáveis; de atuação de professores e outros profissionais itinerantes; e disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- Existência e relação de apoio pedagógico especializado em salas de recursos;
- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores;
- Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
- Eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliárias – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações.

Como é possível perceber, há uma série de condições determinadas pelo Conselho Nacional da Educação que deveriam ser atendidas. Mas será que isso realmente acontece? Será que todos os procedimentos orientadores são seguidos por todas as instituições e superiores responsáveis?

Para Bueno (2008, p. 52), a *Resolução CNE/ CEB n.º. 02/ 2001 restringe as políticas de inclusão à ação da Educação Especial [...]*, quando para o autor, deveriam ser objeto de uma *política global de qualificação da educação nacional que abrangesse inclusive, os alunos com deficiência, estes sim, objetos da Educação Especial.*

Mas perante um jogo de “empurra-empurra”, afinal quem é o verdadeiro responsável pela inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular, nas aulas de Educação Física, e pelo acompanhamento efetivo desta inclusão escolar, bem como dos recursos e serviços especiais disponibilizados aos professores para o desenvolvimento das respectivas aulas? Cabe aqui refletir por que as escolas selecionadas apresentam características tão particulares.

Como o público é mobilizado para estudar nesta ou naquela escola? Como se daria a inclusão escolar de alunos com deficiência nestas escolas? Seria possível apresentar alguma particularidade entre elas? Quais seriam estas particularidades? Como trabalhar com a diversidade nesta situação?

#### 4.1 INDICADORES BÁSICOS PARA ANÁLISE

Para investigar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no Ensino Regular, da Rede Pública Estadual de São Paulo, elaboramos um roteiro de indicadores para cotejar o que determinam as normas legais e o que é disponibilizado a esses professores, identificando que tipos de recursos efetivos (adaptações físicas, material didático e apoio pedagógico) esses professores recebem dos setores superiores e como os mesmos são disponibilizados a eles. São eles:

1. **APOIO EFETIVO DO SISTEMA:** Apoio efetivo que a escola recebe do *setor do sistema de ensino estadual responsável pela educação especial*, como:
  - 1.1. **Professor Coordenador Pedagógico:** Apoio técnico da Oficina Pedagógica – PCOP, do setor da Educação Especial e do setor da Educação Física;
  - 1.2. **Cursos:** Oferta de cursos voltados à qualificação educacional no âmbito da Educação Especial, almejando-lhes um conhecimento especializado sobre as necessidades específicas de determinados alunos;
  - 1.3. **Formação em Serviço:** Aprimoramento educacional em serviço, visando aumentar as habilidades dos professores de aplicar métodos de ensino, os quais melhoram os aspectos educacionais e sociais da inclusão;

**1.4. Apoios específicos para determinados alunos com deficiência:** Todo apoio específico realizado com os alunos com deficiência.

**2. APOIO EFETIVO NA ESCOLA:** Apoio efetivo que a escola oferece aos professores:

**2.1. Coordenação:** Apoio técnico do Professor Coordenador, reuniões e espaço de reflexão para um processo de preparação com o serviço de apoio ao ensino e aprendizagem destes alunos;

**2.2. Itinerância:** Atendimento em caráter extraordinário, complementar e de maneira articulada à escola, realizado a alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

**3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:** Funcionamento organizado pelo compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem entre grupos com interesses distintos, construídas com base na estrutura física, administrativa e social da escola.

**3.1. Distribuição dos alunos com deficiência:** Critérios de distribuição destes alunos pelas salas comuns do ensino regular regulares;

**3.2. Acessibilidade:** Possibilidade de ir e vir do aluno em todas as instalações, equipamentos e mobiliários da escola e acessibilidade aos conteúdos, mediante recursos diferenciados.

**4. ESPAÇO DE REFLEXÃO:** Espaço destinado à reflexão sobre as necessidades da inclusão escolar levando em consideração: a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; de serviços de Saúde e Assistência Social.

**4.1. Específico para alunos com deficiência:** reflexão ao atendimento dos alunos com deficiência, como subsídios ao esclarecimento para a identificação das deficiências, as necessidades educacionais especiais, e consequente tomada de posição e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem;

- 4.2. Trabalho colaborativo:** O apoio colaborativo entre o sistema, a escola e o lar, formando um plano estruturado, que declare os propósitos e as expectativas da colaboração.
- 5. PRÁTICA PEDAGÓGICA:** Construção de modalidades de organização didático-pedagógica do conhecimento nos contextos de ensino.
- 5.1. Recursos didáticos diferenciados:** Recursos que propiciem a aquisição de conhecimentos dos estudantes ao máximo, com a maior quantidade de adaptações.
- 5.1.1. Metodologias de ensino:** Métodos que possam encorajar a participação e o envolvimento de todas as condições de sala de aula;
- 5.1.2. Flexibilização curricular:** Flexibilização e implantação curricular que facilite a inclusão escolar dos alunos com deficiência, feitas através de planejamento para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico, para todos os alunos;
- 5.1.3. Adaptação curricular:** *Ajuste dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela passa atender às necessidades dos alunos.* (Pacheco, 2007, p. 40);
- 5.1.4. Processos de avaliação:** Processos adequados ao desenvolvimento dos alunos.
- 6. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:** Tipo de formação inicial e continuada para o exercício da docência.
- 6.1. Na faculdade:** Disciplinas – específicas ou não – que trataram sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular;
- 6.2. Deficiência:** Formação específica ao atendimento ao aluno com deficiência;
- 6.3. Outros:** Outras atividades que contemplassem o acompanhamento deste alunado.

Os indicadores supracitados e seus derivados foram utilizados na análise dos quadros teóricos através das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física das escolas pesquisadas, tomando o total cuidado para não perder os detalhes dos depoimentos.



Este capítulo delineou um breve trajeto dos aspectos teóricos e políticos do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência nas classes regulares de escolas públicas estaduais de ensino, nas aulas de Educação Física, na compreensão e análise das leis, princípios, normas e procedimentos necessários, em especial, as condições determinadas pela Resolução CNE nº. 02/2001.

A revisão de estudos das tendências atuais das produções científicas no âmbito da Educação Física sob esta temática, revelou que há ainda, a inexistência de trabalhos nesta perspectiva, pois são poucos os estudos sobre os recursos e serviços especiais objetivos para este processo. Sendo assim, foram elaborados indicadores de pesquisa, derivados da Resolução supracitada para cotejar o que determinam as normas legais e o que é disponibilizado a eles, identificando o posicionamento dos professores frente às condições efetivas que são oferecidas para desenvolver trabalho que garantisse a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

No capítulo seguinte, foram apresentados o processo de seleção, os critérios, as descrições, as particularidades e os desafios das escolas pesquisadas.

## CAPÍTULO II

### O PROCESSO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS

*Tudo que se passa no onde vivemos é em nós que se passa. Tudo que cessa no que vemos é em nós que cessa.*

*Fernando Pessoa*

#### 1. ITAQUAQUECETUBA: O MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS PESQUISADAS

O município de Itaquaquecetuba comemora sua Fundação no dia 8 de setembro de 1560. De acordo com a etimologia mais aceita, quer dizer **Abundância de Taquaras que cortam como faca**. Situa-se às margens do Rio Tietê. Durante muito tempo, a “aldeia” foi conhecida também pelo nome de **Capela** devido ao fato de nela existir a capela Nossa senhora D’Ajuda, a única da região, entre a Penha e Mogi das Cruzes.

Com a criação do município de Mogi das Cruzes, passou a pertencer a Mogi por provisão de 18 de agosto de 1611. A denominação reduzida para Itaquaquecetuba ocorreu somente no século XX, quando se separou de Mogi, com sua elevação a município, e com o território do respectivo distrito, pela lei nº. 2.456, de 30 de dezembro de 1953, posta em execução a 01 de janeiro de 1954. Como município, ficou constituído de um único distrito, o de Itaquaquecetuba.

Itaquaquecetuba fica situado na Região Metropolitana, distando 33 km da Capital do Estado, cujos municípios limítrofes são, Mogi das Cruzes, Poá, Suzano, Santa Isabel, Guarulhos e São Paulo. É servido pela linha F da CPTM, cujas estações são: Aracaré, Manoel Feio e Itaquaquecetuba. Também é possível obter acesso a ele por meio da Rodovia Ayrton Senna, Estrada de Santa Isabel, Estrada Suzano – Dutra, Rodovia Henrique Eroles e Rodovia Governador Mário Covas. As linhas de ônibus municipais estão sob concessão de uma única Empresa Rodoviária.

A economia do município desde seu início até anos anteriores era extremamente rural. Após a década de 1970, se inicia um processo de urbanização com o surgimento do comércio

e indústrias. Em Itaquaquecetuba, até o final do ano de 2001, havia, aproximadamente, 4.509 estabelecimentos comerciais, 535 indústrias e 3.319 prestadores de serviços.

O desenvolvimento industrial da cidade teve grande incentivo depois da inauguração da Rodovia dos Trabalhadores (atual Ayrton Senna), que corta o município e o liga ao município de São Paulo e a Mogi das Cruzes.

Existem investimentos por parte da administração municipal para atrair mais indústrias ao município. Segundo o presidente da Frente Empresarial Pró-Itaquaquecetuba (FEMPI), o município tem forte vocação industrial, a mão-de-obra local é barata e está sendo construído um terminal de cargas, o que representa um grande incentivo para a vinda de novas indústrias.

As atrações turísticas restringem-se ao Parque Ecológico, à Igreja Nossa Senhora D'Ajuda, ao Museu e às Festas Religiosas.

A população urbana estimada, de acordo com o IBGE (2000), era de aproximadamente 272.416. Veja sinópse preliminar do Censo Demográfico 2000, na tabela abaixo:

**Tabela 02**  
**Censo Demográfico 2000**

CENSO DEMOGRÁFICO 2000							
População Residente					Área total {Km <sup>2</sup> }	Densidade demográfica {hab./ Km <sup>2</sup> }	
Valores absolutos			Valores relativos				
total	urbana		total	urbana			
	total	Na sede municipal		total	Na sede municipal		
272.416	272.416	272.416	100.00	100.00	100.00	81,8	3.337,22

População residente, em valores absolutos e relativos, total, em situação urbana e em situação urbana na sede municipal, área total e densidade demográfica, segundo as Unidades da Federação e os Municípios - São Paulo.

Atualmente, a população urbana estimada, de acordo com o IBGE (2007), é de aproximadamente 334.914 habitantes, com uma extensão territorial de 82 km<sup>2</sup>, o que resulta numa Densidade Demográfica de 4.313,6 hab./km<sup>2</sup>, demonstrando o crescimento populacional nos últimos sete anos, de aproximadamente 22,84 percentuais.

O município também conta com várias escolas da rede municipal e escolas profissionalizantes. Possui também uma Faculdade de Tecnologia (FATEC), uma Universidade Privada (Universidade de Guarulhos - UNG) e algumas faculdades isoladas.

Com relação ao número de escolas, são 83 no total de Ensino Fundamental, das quais **40 são escolas públicas estaduais**, 37 municipais e seis privadas. As escolas de Ensino Médio totalizam 39, sendo 35 estaduais e quatro privadas. E as de Educação Infantil são 59: 49 municipais e 10 privadas.

O município conta aproximadamente com 2.104 docentes do Ensino Fundamental, sendo 1.505 das escolas públicas estaduais, 497 das escolas públicas municipais e 102 das escolas privadas. No Ensino Médio, são 893 docentes, dos quais 854 são de escolas estaduais e 39 de escolas privadas. E na Educação Infantil são 256 docentes: 232 das escolas públicas municipais e 24 das escolas privadas.

Para saber a respeito das matrículas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>1</sup>) promove todos os anos estudos e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, através do **Censo Escolar**.

O Censo Escolar coleta, todos os anos, os dados sobre a educação básica nacional.

Estas informações servem de base para a formulação de políticas públicas e para distribuição de recursos públicos (merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e FUNDEB, entre outros<sup>2</sup>) (BRASIL. MEC/INEP, 2008).

Seus dados também são utilizados por outros ministérios, como Saúde e Esportes, por organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef, por pesquisadores e estudantes de todo o Brasil e do mundo.

Sendo assim, o número de matrículas levantadas pelo INEP no município em 2007 foi de 85.819. Destas matrículas, **55.645 estão relacionadas às escolas estaduais**.

No Ensino Fundamental foram 54.380 matrículas, sendo que 33.339 estavam relacionadas às escolas públicas estaduais, 19.991 às escolas municipais e 1.150 às escolas privadas. No Ensino Médio, o número é mais baixo: 14.512 matrículas, das quais 14.288 estão relacionadas às escolas públicas estaduais e 224 às escolas privadas. Na Educação de Jovens e Adultos – presencial – são 8.035 matrículas, das quais 3.044 são do Ensino Fundamental e

---

<sup>1</sup> É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

<sup>2</sup> Seus dados também são utilizados por outros ministérios, como Saúde e Esportes, por organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef, por pesquisadores e estudantes de todo o Brasil e do mundo.

4.150 do Médio; semipresencial: são 894 matrículas, sendo 534 do Ensino Fundamental e 290 do Médio. Veja a tabela abaixo:

**Tabela 03**  
**Matrícula inicial – 2007**

MATRÍCULA INICIAL - 2007												
MUNICÍPIO	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		EJA Integ. Ed. Prof
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	
ITAQUAQUECETUBA	Total	1.026	6.666	27.686	26.694	14.512	376	3.885	4.150	534	290	0
	ESTADUAL*	0	0	7.114	26.225	14.288	0	3.044	4.150	534	290	0
	MUNICIPAL	781	6.428	19.891	0	0	0	841	0	0	0	0
	PRIVADA	245	238	681	469	224	376	0	0	0	0	0

Resultado do Censo Escolar 2007 – Educacenso - São Paulo.

Com relação à Educação Especial, foram 483 matrículas, sendo que **249 estavam relacionadas às escolas públicas**, 196 às escolas municipais e 38 às escolas privadas. Veja a tabela abaixo:

**Tabela 04**  
**Matrícula inicial dos alunos da educação especial - 2007**

MATRÍCULA INICIAL											
Município	Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund <sup>1</sup>	EJA Médio <sup>1</sup>	EJA Integ. Ed. Prof	
ITAQUAQUECETUBA	Total	0	11	276	146	34	0	12	4	0	
	ESTADUAL	0	0	60	142	34	0	9	4	0	
	MUNICIPAL	0	11	178	4	0	0	3	0	0	
	PRIVADA	0	0	38	0	0	0	0	0	0	

Resultado do Censo Escolar 2007 – Educacenso - São Paulo.

<sup>1</sup>Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial.

\* Os dados desta e demais tabelas, que considero mais importantes, estão destacados em cinza.

Nos anos iniciais foram 60 matrículas, enquanto 142 foram dos anos finais do Ensino Fundamental, 34 do Ensino Médio, nove da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental - e quatro matrículas da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio. É interessante observar que a maior incidência de matrículas de alunos com deficiências nas escolas estaduais concentram-se nos anos finais do Ensino Fundamental.

Isso ficou comprovado através de um levantamento de dados inicial das matrículas dos alunos com deficiência nas 40 escolas estaduais do município, através da Diretoria de Ensino Regional. Dos 202 alunos supracitados no Ensino Fundamental, obtive registros de 117 matrículas.

Dentre as escolas que não possuíam alunos com deficiência e as que não entregaram as informações correspondentes a estas matrículas, somente 25 escolas foram consideradas por apresentarem os respectivos dados, dos quais 64 eram meninos e 53 meninas.

Estes alunos cursaram o Ensino Regular: Ensino Fundamental – ciclo I (EF I), ciclo II (EF II) e em alguns casos não estava claro qual o nível estudado, Ensino Médio (EM) e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Neste registro também foi possível verificar a concentração de matrículas no Ciclo II do Ensino Fundamental, com 43,59%, dos 117 alunos.

**Tabela 05**  
**Distribuição dos alunos com deficiência – 2007**

<b>DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR MODALIDADE</b>								
<b>N.º DE ESCOLAS</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>GÊNERO</b>		<b>EF-I</b>	<b>EF-II</b>	<b>EF-X</b>	<b>EM</b>	<b>EJA</b>
<b>25</b>	<b>117</b>	<b>MENINOS</b>	<b>64</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
		<b>MENINAS</b>	<b>53</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>0</b>
		<b>TOTAL</b>		<b>24</b>	<b>51</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>2</b>
		<b>PERCENTUAL</b>		<b>20,51</b>	<b>43,59</b>	<b>18,81</b>	<b>15,38</b>	<b>1,71</b>

Com esse levantamento pude averiguar os casos de alunos com deficiência em cada uma das escolas. A partir disso, percebi que deveria elaborar critérios para a seleção da escola a ser estudada. A decisão em analisar a escola com maiores índices de registros de matrículas de alunos com deficiência pareceu ser a mais sensata, devido ao pouco tempo de trabalho de campo previsto.

Mas não poderia ser apenas isto. Após realizar nova revisão nos dados obtidos, os maiores índices de matrículas encontrados foram 10 registros em uma determinada escola e nove registros de matrículas em outras duas escolas. Além da matrícula, considerei a localização para compor um dos critérios.

Considerando que as escolas selecionadas localizavam-se em regiões precárias, não descartando esta possibilidade, isto ainda não permitiria determinar a escolha da escola. Faltava algo que fizesse a diferença e que pudesse ser fator primordial em minha pesquisa.

Um fato muito curioso chamou a atenção. Uma das escolas que possuía o maior índice de alunos com deficiência, num total de nove matrículas localizava-se ao lado de outras duas escolas, também muito marcantes por suas propriedades, que determinou de vez o principal critério quanto à seleção das escolas.

Três escolas localizadas numa mesma comunidade, com a particularidade de estarem divididas por muros, que não só separaram a estrutura física como administrativa também. Nestes limites, percebem-se diferenças significativas, instigando uma investigação mais aprofundada destas particularidades. Numa região com alto índice de vulnerabilidade e pobreza.

### **1.1. PRIMEIRO CRITÉRIO: ALTO ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Uma das justificativas para o critério de escolha das escolas do município de Itaquaquecetuba, e conseqüentemente sua Diretoria de Ensino, baseou-se no fato de o município apresentar índices bastante elevados de problemas sociais, como o de violência, constituindo-se num dos maiores índices do País, de acordo com o *Mapa de Violência dos Municípios Brasileiros de 2008* (BRASIL. RITLA, 2008)<sup>3</sup>, embora tivessem ocorrido quedas destes índices entre os anos 2004 e 2006.

Segundo a Agência CNM (Confederação Nacional de Municípios), a pesquisa desenvolvida pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), em parceria

---

<sup>3</sup> A Rede de Informação Tecnológica Latino Americana (RITLA), juntamente com o Instituto Sangari e os Ministérios da Saúde e da Justiça produziu o “Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008”. O estudo elaborado por Julio Jacobo Waiselfisz, Diretor de Pesquisas do Instituto Sangari, analisa a mortalidade causada por homicídios em geral, com foco especial nos homicídios juvenis, por acidentes de transporte e por armas de fogo. Trata-se da segunda publicação sobre o assunto que analisa a evolução das taxas de óbitos nos 5564 municípios do Brasil, ocorridos entre 2004 e 2006. O trabalho fornece subsídios estatísticos para um diagnóstico local e focalizado da realidade da violência letal. (<http://www.ritla.net/>).

com o Instituto Sangari e com os Ministérios da Justiça e da Saúde, mostra que os homicídios estão concentrados em 556 municípios brasileiros, e que correspondem a (10%) dos municípios com maiores taxas médios de homicídios (em 100 mil habitantes) na população total do Brasil.

O município de Itaquaquecetuba, nesse levantamento, ocupou a 199ª posição, ou seja, entre os 10% municípios brasileiros (dos 556), com elevados índices de violência, o município se situou entre os 50% mais violentos, à frente de cidades como o Rio de Janeiro, que apresenta grandes incidências.

Dentre os índices apresentados, dos 200 municípios com maior número de **homicídios na população total** em 2006, Itaquaquecetuba ocupou a 55ª posição (São Paulo ficou com a primeira posição e a segunda ficou com o Rio de Janeiro, enquanto Guarulhos com a 14ª posição). No índice de Significação dos 200 municípios com maior número de **homicídios na população jovem** brasileira, a posição alcançada foi a 67ª colocada (neste caso o Rio de Janeiro ficou em primeiro e São Paulo em segundo lugar), e nos 200 municípios com **maior número de óbitos por armas de fogo**, Itaquaquecetuba ficou na 76ª posição (BRASIL. RITLA, 2008).

Segundo o estudo apresentado, *a tentativa foi de fornecer subsídios estatísticos para um diagnóstico local e focalizado da realidade da violência letal*. A pesquisa descreve que:

Como instrumento, assemelha-se a um termômetro que indica a presença de febre. Mas se essa febre é normal considerando a situação, ou é manifestação de alguma doença que exige cuidados e ações específicas, são as instâncias municipais, estaduais e federais que têm que determinar para cada caso específico (BRASIL. RITLA, 2008).

Num outro estudo, em 2000 a Assembléia Legislativa do Estado à Fundação SEADE, solicitou a construção de indicadores que expressassem o grau de desenvolvimento social e econômico dos 645 municípios do Estado de São Paulo.

De acordo com o sistema de indicadores que compõem o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social-IPVS (2000)<sup>4</sup>, as situações de maior ou menor vulnerabilidade às

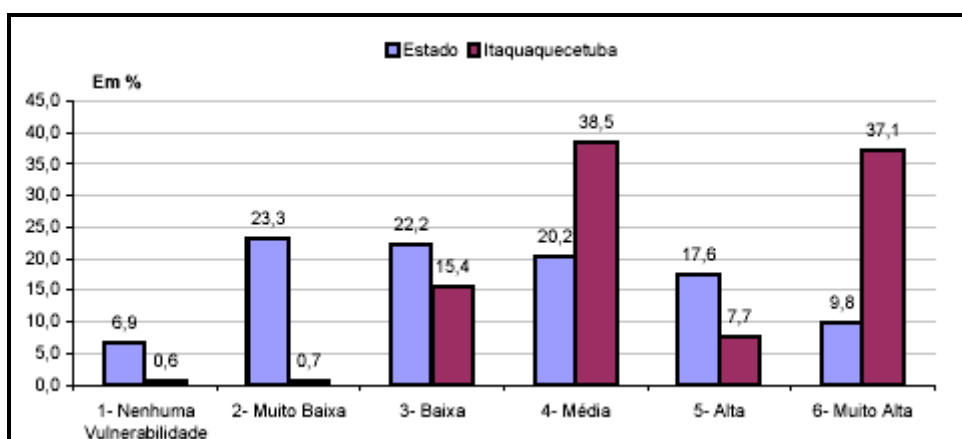
---

<sup>4</sup> O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS, criado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, permite ao gestor do setor público e à sociedade uma visão detalhada das condições de vida do município, com a identificação e localização espacial das áreas que abrigam os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza. Busca-se por meio deste indicador classificar as áreas geográficas, segundo recursos que a população residente possui. Como unidade dessas áreas, adotou-se o setor censitário (segundo o IBGE, um setor censitário representa uma unidade de controle cadastral formada por área contínua, situada em um único quadro urbano ou rural, com dimensão e número de domicílios que permitam o levantamento das informações por um



quais a população se encontra exposta estão resumidas em seis grupos do IPVS (Gráfico), a partir de um gradiente das condições socioeconômicas e do perfil demográfico (Tabela). As características desses grupos, no município de Itaquaquecetuba, são apresentadas a seguir:

**Gráfico 01**  
**Índice Paulista de Vulnerabilidade Social-IPVS (2000)**



**Grupo 6 (vulnerabilidade muito alta): 101.213 pessoas (37,1% do total).** No espaço ocupado por esses setores censitários, em termos de escolaridade, os chefes de domicílios apresentavam em média, 4,5 anos de estudo, 84,7% deles eram alfabetizados e 20,5% completaram o ensino fundamental. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 40 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 22,9%. As mulheres chefes de domicílios correspondiam a 19,0% e a parcela de crianças de 0 a 4 anos equivalia a 12,9% do total da população desse grupo.

Observa-se vulnerabilidade muito alta, o segundo dos dois piores grupos em termos de dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas, permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza.

As Unidades Escolares selecionadas estavam instaladas dentre um dos municípios mais violentos do País, fazendo divisa com o município de Guarulhos, que também ocupa um dos índices de cidades mais violentas de São Paulo, na 14ª posição, no item dos *200 municípios com maior número de homicídios na população total em 2006*. O bairro “PP”<sup>5</sup> das escolas era considerado uma das regiões de maior vulnerabilidade do município (*Ver Anexo IV – Bairro “PP” – Vista Panorâmica*).

único recenseador, segundo cronograma estabelecido), território que abriga em média 300 domicílios, produzido no âmbito do Censo Demográfico de 2000.

<sup>5</sup> Para preservar o nome do bairro onde estão localizadas as escolas este será descrito por “PP”.

## 1.2. SEGUNDO CRITÉRIO: DESEMPENHO IDESP E IDEB

A Diretoria de Ensino da Região de Itaquaquecetuba é composta por dois municípios: o município de Itaquaquecetuba e o de Poá. Ao todo são 58 Escolas Estaduais de Ensino Regular das quais 40 escolas estão situadas no município de Itaquaquecetuba e 18 no de Poá.

Para reforçar a escolha da Diretoria de Ensino Regional de Itaquaquecetuba, outro fator crucial foi o desempenho que esta obteve segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em 2008.

O IDESP é o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo realizado por escola, criado pelo governo estadual para avaliar as condições da qualidade do ensino na rede que administra. Ele leva em conta dois dados: o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a taxa de alunos que estudam em séries indicadas para a sua idade, e que podem sofrer variação caso haja repetência e evasão.

De acordo com o IDESP, das 379 escolas com piores desempenhos, a Diretoria de Ensino Regional de Itaquaquecetuba apareceu entre as três mais mal avaliadas, apresentando 20% de suas escolas entre as piores do Estado, não atingindo o índice do IDESP de 1,41 no Ensino Médio, 2,54 no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ciclo de 1º a 4ª séries, não chegaram a 3,23 numa escala de 0 a 10, ficando em um dos últimos lugares dentre as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

De acordo com o Ministério da Educação, as escolas do município têm as piores notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da Região do Alto Tietê.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo INEP/ MEC em 2007, e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Veja na tabela abaixo o índice das escolas estaduais:

**Tabela 06**  
**IDEB observado em 2005/2007 e Metas para rede Estadual - SÃO PAULO**

FASES DE ENSINO	IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do EF	4,5	4,7	4,6	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,6
Anos Finais do EF	3,8	4,0	3,8	4,0	4,2	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8
Ensino Médio	3,3	3,4	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

A rede estadual apresentou nos anos iniciais do Ensino Fundamental nota 4,7; nos anos finais do Ensino Fundamental 4,0 e no Ensino Médio 3,4 em 2007, com projeção de alcançarem as metas em 2009 de 4,9 nos anos iniciais e 4,0 (nota já atingida), nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,4 (nota também já atingida), no Ensino Médio. Para o ano de 2021 esta projeção descreve-se respectivamente, 6,6; 5,8 e 5,1 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No entanto, ressalvo que das 22 escolas de Ensino Fundamental com as notas mais baixas, 16 eram do município. Uma das escolas obteve nota 2,2 em uma escala de zero a dez. Com essa nota, a instituição obteve a pior nota entre as escolas da Região do Alto Tietê. Uma escola de país desenvolvido, de acordo com o Ministério da Educação, necessita obter uma nota igual ou acima de seis.

Confira nas tabelas subsequentes, o IDEB das escolas selecionadas para a pesquisa que serão apresentadas a seguir:

- **Primeira escola: ESCOLA-PRECÁRIA I (EP-I)**

**Tabela 07**  
**IDEB observado em 2005/2007 e Metas à EP-I**

ENSINO FUNDAMENTAL	IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	-	2,7	-	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A escola apresentou nos anos finais do Ensino Fundamental nota 2,7 em 2007, com projeção de alcançarem as metas de 2,9 em 2009 e 4,8 em 2021.

- **Segunda escola: ESCOLA-REFERÊNCIA II (ER-II)**

**Tabela 08**  
**IDEB observado em 2005/2007 e Metas à ER-II**

ENSINO FUNDAMENTAL	IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	-	4,1	-	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A escola apresentou nos anos finais do Ensino Fundamental nota 4,1 em 2007, com projeção de alcançarem as metas de 4,3 em 2009 e 6,1 em 2021.

- **Terceira escola: ESCOLA-COMUM III (EC-III)**

**Tabela 09**  
**IDEBS observados em 2005/ 2007 e Metas para Escola**

ENSINO FUNDAMENTAL	IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	4,2	-	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3
Anos Finais	-	3,6	-	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A escola apresentou nos anos iniciais do Ensino Fundamental nota 4,2 em 2007, com projeção de alcançarem as metas de 4,6 em 2009 e 6,3 em 2021. Já nos anos finais, 3,6 em 2007 e metas para 2009 de 3,8 e 5,6 em 2021.

As três escolas, nas séries finais do ensino fundamental, apresentam diferenças nas notas alcançadas e nas metas projetadas.

Veja abaixo:

**Tabela 10**  
**Comparação entre as metas das três escolas investigadas.**

<b>ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>ESCOLAS</b>	<b>IDEB</b>	<b>METAS</b>	
	<b>OBSERVADO</b>	<b>PROJETADAS</b>	
	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2021</b>
<b>EP-I</b>	<b>2,7</b>	<b>2,9</b>	<b>4,8</b>
<b>ER-II</b>	<b>4,1</b>	<b>4,3</b>	<b>6,1</b>
<b>EC-III</b>	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>5,6</b>

Se observarmos, as notas acompanham as diferenças estruturais entre as escolas, ou seja, a Escola-Precária detém a menor nota, a Escola-Referência a melhor nota e a Escola-Comum possui um valor entre ambas. Será que isso é um indício de que a estrutura influencia a qualidade educacional objetivada, e conseqüentemente, no processo inclusivo?

### **1.3. TERCEIRO CRITÉRIO: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

O segundo critério elaborado surgiu da particularidade das três escolas situarem-se exatamente uma ao lado da outra, estando divididas por muros, cada qual possuindo um corpo administrativo próprio e funcionando isoladamente uma das outras.

O fato das três escolas possuírem alunos com deficiências no ensino regular, nas aulas de Educação Física, e principalmente, por uma das escolas ser uma das unidades com maior número de inclusão escolar de alunos com deficiência desta Diretoria em 2007, e provavelmente em 2008, contribuiu para a escolha das escolas.

De acordo com o comunicado nº. 009/2007 de 27/02/07, o então Dirigente Regional de Ensino, por meio da Oficina Pedagógica<sup>6</sup>, solicitou aos senhores Diretores a relação nominal dos alunos com deficiência, matriculados em classe comum e que não recebiam apoio

<sup>6</sup> A Oficina Pedagógica é um importante núcleo de apoio técnico-pedagógico oferecido às escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino de São Paulo. Seu trabalho, articulado com a equipe de Supervisão de Ensino, desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. As ações desenvolvidas pela Oficina são amparadas pela **Resolução SE nº. 12/05** que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica, **Resolução SE nº. 62/05** que dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada nas modalidades Curso e Orientação Técnica e **Resolução SE nº. 91/07** que dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. A fim de nortear, estruturar, organizar, acompanhar e avaliar suas ações, a Oficina conta com uma equipe de profissionais, composta por docentes habilitados na área/ disciplina em que atuam.

especializado de sala de recurso, solicitando com urgência, laudo médico atualizado dos alunos aos responsáveis.

Juntamente com este comunicado foi encaminhando um modelo de planilha<sup>7</sup> (*Ver Anexo V – Planilha de Dados*), solicitando os respectivos dados: nome do aluno; n.º. RA<sup>8</sup>; idade; Série; Ensino Fundamental (EF); Ensino Médio (EM); Deficiências: Auditivo (DA), Físico (DF), Mental (DM), Visão Subnormal (VS) e Cego (C).

Mas nem todas as escolas entregaram esta planilha, como foi o caso de uma das escolas selecionadas. Sendo assim, foi possível averiguar naquela ocasião, que algumas escolas não apresentavam matrículas dos alunos com deficiências, dificultando o acompanhamento do setor da Educação Especial.

Contudo, através de outras fontes obtive o Quadro Escolar das três escolas pesquisadas, com dados referentes à estrutura física, administrativa e do corpo discente das escolas, principalmente a respeito das matrículas dos alunos com deficiência.

Reforçando o que já foi descrito anteriormente, para preservar os nomes das escolas estudadas, estas foram chamadas de “escola-precária”, com a abreviatura EP-I, por ser a escola mais precária das três; a segunda “escola-referência”, com a sigla ER-II, pelo prêmio que ganhou como Referência em Gestão Escolar e a terceira “escola-comum”, EC-III, por possuir aspectos comuns a outras unidades escolares<sup>9</sup>. Qualquer outro nome próprio institucional que aparecer será representado por letras de nosso alfabeto.

A distribuição dos alunos com deficiência das escolas pesquisadas pode ser organizada conforme as tabelas, compostas com a mesma nomenclatura da planilha, entregue pelo setor da Educação Especial da Diretoria de Ensino Regional de Itaquaquecetuba.

A escola possui nove alunos<sup>10</sup> com deficiências. Destes, três eram alunos com deficiência auditiva, uma menina de nove anos, um menino de treze anos e uma menina de doze anos. Dois meninos: um de onze anos e outro de treze com visão subnormal; uma menina com dez anos com deficiência mental; dois meninos, um com treze e outro com dezesseis anos, com deficiência física e um menino de treze anos com deficiência física e auditiva. Observe os dados a seguir:

---

<sup>7</sup> A planilha solicitada deveria ser entregue, impreterivelmente, em 09/03/07 à ATP da Educação Especial – com o nome da unidade escolar, e a assinatura do Diretor da EU.

<sup>8</sup> Registro do aluno.

<sup>9</sup> Maiores detalhes serão apresentados mais adiante na pesquisa.

<sup>10</sup> Destes apenas três alunos entregaram laudo médico.

**Tabela 11**  
**Distribuição dos alunos com deficiência em 2007 na EC-III**

<b>ESCOLA-COMUM (EC-III)/ 2007</b>									
<b>N.º</b>	<b>ALUNOS</b> <b>Masc./ Fem.</b>	<b>IDADE</b>	<b>EF</b>	<b>EM</b>	<b>TIPOS DE DEFICIÊNCIAS</b>				
					<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>VS</b>	<b>C</b>
<b>01</b>	<b>Fem.</b>	<b>09</b>	<b>x</b>		<b>x</b>				
<b>02</b>	<b>Masc.</b>	<b>11</b>	<b>x</b>					<b>x</b>	
<b>03</b>	<b>Fem.</b>	<b>13</b>	<b>x</b>		<b>x</b>				
<b>04</b>	<b>Masc.</b>	<b>13</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>			
<b>05</b>	<b>Fem.</b>	<b>10</b>	<b>x</b>				<b>x</b>		
<b>06</b>	<b>Fem.</b>	<b>12</b>	<b>x</b>		<b>x</b>				
<b>07</b>	<b>Masc.</b>	<b>16</b>	<b>x</b>			<b>x</b>			
<b>08</b>	<b>Masc.</b>	<b>13</b>	<b>x</b>			<b>x</b>			
<b>09</b>	<b>Masc.</b>	<b>13</b>	<b>x</b>					<b>x</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>09</b>	<b>00</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>00</b>

Verificou-se que a “Escola-Comum” (EC-III) detinha um dos maiores números de matrículas de alunos com deficiência, na Diretoria de Ensino do município, perdendo apenas para uma escola com registro de dez matrículas. Destes alunos, apenas três apresentaram registros das deficiências, sendo dois laudos médicos e a declaração de um fonoaudiólogo.

Contudo, neste ano ainda não pude obter tais dados com precisão, pois a Diretoria de Ensino ainda não recebeu as planilhas de 2008. As informações que possuo partiram das próprias escolas que também não possuíam esses dados. Veja a seguir:

**Tabela 12**  
**Distribuição dos alunos com deficiência em 2008 na EC-III**

<b>ESCOLA-COMUM (EC-III)/ 2008</b>									
<b>N.º</b>	<b>ALUNOS</b> <b>Masc./ Fem.</b>	<b>IDADE</b>	<b>EF</b>	<b>EM</b>	<b>TIPOS DE DEFICIÊNCIAS</b>				
					<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>VS</b>	<b>C</b>
<b>09</b>	<b>x</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>			<b>09</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>

As informações sobre os alunos com deficiência em 2008 foram obtidas através dos professores entrevistados, porque a administração escolar teve dificuldades em descrever quem são estes alunos, quantos são e quais foram os procedimentos adotados para cada caso.

Depois de algum tempo, uma das secretárias apresentou-me a planilha do ano anterior, alegando que ainda não havia organizado a deste ano e deduziu tendo em mãos a planilha

antiga<sup>11</sup>, quem ainda estava matriculado na escola e quem, possivelmente, teria pedido transferência. Estes alunos possuíam entre dez e catorze anos, matriculados no Ensino Fundamental na quarta, quinta, sexta e oitava séries.

A segunda escola, “Escola-Referência” (ER-II), possuía um único aluno com deficiência, do sexo masculino, com 16 anos de idade, matriculado no primeiro ano do Ensino Médio, com visão subnormal.

**Tabela 13**  
**Distribuição dos alunos com deficiência em 2007 na ER-II**

ESCOLA-REFERÊNCIA (ER-II)/ 2007									
N.º	ALUNOS Masc./ Fem.	IDADE	EF	EM	TIPOS DE DEFICIÊNCIAS				
					DA	DF	DM	VS	C
01	Masc.	16		1.º				x	
TOTAL		0	01		00	00	00	01	00

Em 2008, a escola continuava com um único aluno com deficiência, mas não era o mesmo. Este apresentava deficiência física, e a direção, bem como todos os professores entrevistados, tinham conhecimento de sua existência. Contudo, a escola não tinha registro de sua deficiência.

**Tabela 14**  
**Distribuição dos alunos com deficiência em 2008 na ER-II**

ESCOLA-REFERÊNCIA (ER-II)/ 2008									
N.º	ALUNOS Masc./ Fem.	IDADE	EF	EM	TIPOS DE DEFICIÊNCIAS				
					DA	DF	DM	VS	C
01	Masc.	-	8ª	-	-	x	-	-	-
TOTAL		01	00		00	01	00	00	00

As informações foram obtidas através dos depoimentos dos professores entrevistados. E nestes relatos deixavam a cargo da avó a responsabilidade do registro para o possível encaminhamento que deveria ser realizado com o aluno.

<sup>11</sup> Apresentada neste estudo.



A “Escola-Precária” (EP-I) não entregou a planilha em 2007, por isso não foi possível organizar os registros do respectivo ano. Com relação a 2008, de acordo com os registros da coordenação pedagógica, esta escola possui seis alunos com deficiência: quatro com deficiência mental e dois com deficiência auditiva.

**Tabela 15**  
**Distribuição dos alunos com deficiência em 2008 na EP-I**

<b>ESCOLA-PRECÁRIA (EP-I)/ 2008</b>									
<b>N.º</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>EF</b>	<b>EM</b>	<b>TIPOS DE DEFICIÊNCIAS</b>				
	<b>Masc./ Fem.</b>				<b>DA</b>	<b>DF</b>	<b>DM</b>	<b>VS</b>	<b>C</b>
<b>06</b>	<b>x</b>	-	<b>x</b>	-	<b>x</b>	-	<b>x</b>	<b>x</b>	-
<b>TOTAL</b>			<b>06</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Mas os registros dos professores entrevistados demonstraram números diferenciados: cinco alunos com deficiência mental e três alunos com deficiências auditivas, com onze, treze, quinze, dezesseis e dezoito anos, todos matriculados no Ensino Fundamental.

A fragilidade do sistema apareceu quando algumas escolas tiveram dificuldades em apresentar os registros dos alunos com deficiência em 2008. Em alguns casos, ao abordar o corpo administrativo das escolas, estes não obtinham nenhum tipo de registros a respeito dos alunos, alegando que seus responsáveis não haviam entregado os respectivos documentos, como os laudos médicos. Alguns professores tinham sequer conhecimentos destas crianças, descobrindo no ato da entrevista suas deficiências (neste caso, auditivo).

Mas esta não é tarefa exclusiva do professor de Educação Física. Embora seja importante estar ciente das implicações de uma concepção equivocada frente ao relacionamento da Educação Física e da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Reconhecer que seu papel é parcial neste processo, e que está relacionado aos múltiplos aspectos da vida em sociedade, na direção de uma intervenção bem sucedida.

Desta forma, estas características chamaram a atenção ao desenvolvimento da pesquisa, contribuindo com as investigações sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no ensino regular paulista.

## 2. DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

As três escolas, muito embora respondessem às exigências da mesma Diretoria de Ensino Regional, alocadas na mesma cidade, compartilhando a mesma comunidade, possuíam particularidades bem distintas. Sendo que uma das características marcantes dessas três escolas foi situarem-se exatamente uma ao lado da outra, estando divididas por muros, cada qual possuindo um corpo administrativo próprio e funcionando isoladamente umas das outras (*Ver Anexo VII – Demarcação das Escolas e Anexo VIII – Foto A*).

Isso foi “um grande achado!”.<sup>12</sup> Como poderiam três escolas funcionar lado a lado, atenderem ao mesmo público? Como este público é mobilizado para estudar nesta ou naquela escola? Como se daria a inclusão escolar de alunos com deficiência nestas escolas? Seria possível apresentar alguma particularidade entre elas? Quais seriam estas particularidades? Como trabalhar com a diversidade nesta situação?

Foram tantas as indagações! Mas seria preciso uma investigação minuciosa para tentar desvendá-las. Seria conveniente analisar atentamente as características da cultura escolar que foram operadas entre as escolas, e em direção a outros setores da comunidade local em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola. Após realizados os estudos, as surpresas poderão ser grandes nesta área.

As escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas são oriundas do bairro “PP” (*Ver Anexo IV – Bairro “PP” – Vista Panorâmica*), tendo apenas uma linha de ônibus<sup>13</sup> para o acesso. O entorno social das três escolas era composto por famílias de baixa renda. Embora o bairro fosse distante do centro do município, possuía um comércio próprio, com açougue, lojas, base comunitária de segurança, pizzarias, bombonieres, enfim um verdadeiro comércio local.

Estas escolas possuíam à sua frente ruas asfaltadas, casas de médio porte (sobrados de cimento). Ao lado da EP-I havia um agrupamento de casas muito parecido ao de uma favela, porém feitas de cimento, com moradias muito próximas, quase dentro “umas das outras”. Existia uma grande área verde, localizada atrás das escolas.

Um espaço bem isolado do bairro, com poucas habitações e um “campinho de areia”. No entanto desabitado, ou seja, com poucos moradores perambulando por ali. De acordo com

---

<sup>12</sup> Palavras de meu orientador.

<sup>13</sup> Aproximadamente, uma hora de percurso de ônibus e vinte minutos de carro.

a comunidade local, é tido como um “ponto de venda de droga”, conhecido como “boca”<sup>14</sup>. Um local de alta vulnerabilidade, muito próximo da pequena favela (*Ver Anexo V e VI*).

Com relação às matrículas, a escola municipal que abastecia as três escolas estaduais é a Escola Municipal Professora “Y”. E dentre as três, o aluno seguia as respectivas séries. Mudando de escola em função da ausência do nível posterior, reclassificação para a mesma série ou motivo de trabalho.

**Tabela 16**  
**Distribuição das matrículas por modalidade/ série em 2007 das três escolas**

MATRÍCULA POR MODALIDADE/ SÉRIE														
ESCOLAS	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO			EJA		ALUNOS QTD
	CICLO - I				CICLO – II				1º	2º	3º	F	M	
	1 <sup>as</sup>	2 <sup>as</sup>	3 <sup>as</sup>	4 <sup>as</sup>	5 <sup>as</sup>	6 <sup>as</sup>	7 <sup>as</sup>	8 <sup>as</sup>						
EP-I	x	x	x	x	x	x			x	x	x			922
ER-II						x	x	x	x	x	x			1.477
EC-III				x	x	x	x	x	x			x	x	1.159

A primeira é a “Escola-Precária”. No Quadro da Ocupação da unidade escolar registra-se o total de oito salas. Ensino Regular em funcionamento para o Ciclo I do Ensino Fundamental de 1<sup>as</sup> a 4<sup>as</sup> séries, Ciclo II – EF de 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries e Ensino Médio do 1º ao 3ºAno, com 922 alunos matriculados.

A segunda é a “Escola-Referência”, com registro total 10 salas. Ensino Regular para o Ciclo II do Ensino fundamental de 6<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries e Ensino Médio do 1º ao 3ºAno, com 1.477 alunos matriculados.

E a terceira é a “Escola-Comum”, com o total de 15 salas. Ensino Regular para o Ciclo I do Ensino Fundamental, com 4<sup>as</sup> séries, Ciclo II – EF de 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries, Ensino Médio somente com o 1º Ano e EJA com EF e Médio, com 1.159 alunos matriculados.

<sup>14</sup> Em uma de minhas visitas para coleta de dados decidi subir o pequeno amontoado de casas, para ver o que havia atrás das escolas. Ao observar toda aquela imensidão, todo aquele espaço verde escondido, resolvi fotografar a paisagem e realizar alguns registros das escolas daquele ângulo. Conduzida pela curiosidade e ousadia fui caminhando sem me dar conta que estava adentrado em “lugar proibido”, sem conversar ou pedir permissão a alguém. Totalmente envolvida pela pesquisa, quando percebi já estava sendo abordada por dois rapazes. Um bastante agitado, agressivo e rude nas palavras e outro mais calmo, escondendo o rosto com a camisa, preocupados com minha presença naquele lugar. Percebi que não queriam me roubar. Inicialmente, queria saber o que tanto fotografava, o que queria, quem havia me mandado para lá. Senti um imenso medo, afinal estava completamente sozinha em meio aquele “matagal”. Pediram minha máquina. Ainda tentei convencê-los, mas num piscar de olhos, tiraram-na de mim, empurrando-me no peito e me agredindo com palavras hostis. Em seguida correram gritando para que não os seguisse e sumiram em meio àquelas casas. Naquele momento entre o alívio de não ter me acontecido nada de grave e o roubo da máquina fotográfica que era de uma amiga, só consegui pensar nos meus registros, nas preciosas fotos que havia tirado. Preciosas porque não sei se terei coragem de encarar novamente aquele local para realizar novas fotografias.

## 2.1. A PRIMEIRA ESCOLA

### ESCOLA PRECÁRIA-I (EP-I)

Conhecida na região como escola de “lata”, sua construção possui controvérsias nos relatos de quem a conhece. Nas informações coletadas através da Diretoria de Ensino Regional esta foi a primeira escola a ser construída para atender a comunidade local que, devido ao seu considerado crescimento, necessitou construir as demais escolas. Inclusive, a segunda escola (ER-II) teria sido construída no mesmo terreno desta. Em outros relatos, da administração da escola e moradores, esta surgiu como um complemento da segunda escola, em caráter provisório, para atender a demanda de alunos que vinha surgindo rapidamente ao longo dos anos.

Por isso, o prédio foi construído dentro dos moldes da escola padrão Nakamura<sup>15</sup>, que é conhecida como escola de “lata”, por constituir-se de uma estrutura de ferro, em condições precárias. Por este motivo a identificarei como “escola – precária” (EP-I).

É uma escola pouco apreciável em relação às suas vizinhas<sup>16</sup>. É uma das poucas Escolas Estaduais com Ciclo I do Ensino Fundamental (turmas de 1<sup>as</sup> a 4<sup>as</sup> séries), Ciclo II (apenas turmas de 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries) e Ensino Médio. Possui cerca de 922 alunos, dos quais: 214 distribuem-se no Ciclo I e 140 no Ciclo II; com oito salas e 24 classes.

Esta foi a primeira a ser visitada. Ao adentrar o portão pude observar o pequeno espaço destinado ao estacionamento. Logo a frente, um portão de grades que percorre todo o corredor até o pátio, dá acesso ao interior da escola. Deparei-me com as primeiras salas, dentre elas, a sala da Direção e a secretaria da escola.

Um estreito corredor nos leva ao pátio, com algumas mesas e bancos compondo um “suposto refeitório” para os alunos, mas na verdade, este é o pequeno espaço que os alunos possuem para brincar. No pátio há um portão de grade, que nos leva a um terreno escavado, um “barranco” que as crianças por vezes, escapam para escalar. A escola não tem quadra poliesportiva para o desenvolvimento das diversas manifestações esportivas. Há um acordo com a escola ao lado ER-II, para a utilização da quadra. Mas, de acordo com os professores

---

<sup>15</sup> Entende-se que essas salas foram construídas para atender uma demanda excessiva de alunos em uma determinada região. Mas, em vez de super escolas com salas extras de lata, o que sobrecarrega a direção, o ideal teria sido construir mais escolas, mesmo que fossem próximas uma da outra. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL294003-5605,00.html>, 28, fev 08.

<sup>16</sup> Que descreverei a seguir.

entrevistados, somente após a organização do horário da EI-II, a mesma é disponibilizada para que os professores tentem distribuir-se entre as lacunas do horário. Ou seja, na dificuldade de organização do horário que o professor, de um modo geral encontra, ainda tem que se preocupar em ajustar estas lacunas para que possa trabalhar com um pouco mais de dignidade.

Meu primeiro contato foi com a própria Gestora, que me atendeu num momento um tanto conturbado. Explicou-me que a escola estava sem funcionário na secretaria e estava realizando o atendimento ao público e aos telefonemas recebidos, como também cuidava da limpeza da escola, varrendo a própria sala, pois não havia funcionário que cuidasse da limpeza naquele momento.

Identifiquei-me e explicitiei minhas intenções de pesquisa com relação à escola. Antes que pudesse continuar [...], apresentou-me as dificuldades do bairro: [...] *Que é uma comunidade muito carente de melhores condições de vida*, e em forma de “desabafo” descreveu os obstáculos pela quais a escola estava passando. E num tom de revolta, acrescentou que a escola já foi núcleo de pesquisa para algumas organizações, com outros objetos de estudo.

Aparentemente resistente à pesquisa, disse-me que era muito fácil chegar até ali, coletar dados e depois desaparecer, porque foi isso que todas as outras instituições fizeram. Que desta vez ela queria algo mais [...] Primeiramente, perguntou-me o que poderia fazer pela escola? Qual seria nossa contribuição caso ela autorizasse a pesquisa? Explicou que ela era da *velha-guarda* de professores, pós-graduada por instituições renomadas, e que estava cansada de servir de *cobaia* sem ter retorno.

Relatou que a escola possui muitos alunos com deficiência, e das necessidades educacionais destes alunos, como também das dificuldades que todos tinham, não somente os professores de Educação Física, para lidar com as deficiências destes alunos. Dentre nossa conversa pediu-me que lhe encaminhasse o Projeto de Pesquisa para avaliar meu pedido. Sendo assim, pensei ser mais sensato conhecer melhor a escola em outro dia.

Numa segunda visita, à noite, conversei com o Vice-Diretor, que havia retornado de suas férias e entreguei meu Projeto de Pesquisa a ele, juntamente com uma carta de comprometimento<sup>17</sup> de que, ao final deste estudo, apresentaríamos os resultados aos professores da escola.

Perguntei sobre os professores de Educação Física, quantos eram, seus nomes,

---

<sup>17</sup> Elaborada por meu orientador, que se comprometeu a estar presente na apresentação dos achados.

horários, salas. Então, mostrou-me um quadro de horário dos professores, para facilitar meu possível encontro com os mesmos, autorizando-me a anotar os respectivos dados.

Aguardei algum tempo, e retornei para obter a resposta. Mas pude observar que meu projeto estava exatamente no mesmo local onde havia sido colocado pelo Vice-Diretor naquela noite. A Gestora, desta vez mais calma e sorridente, disse-me que ainda não havia conseguido tempo para ler o projeto, e me mostrou todos os documentos, pastas de alunos sobre sua mesa que estavam sob seus cuidados e que aguardavam uma leitura cuidadosa. E que por conta disso, ainda não teria lido. Expliquei-lhe a necessidade de obter o quanto antes a resposta, quando decidiu autorizar a pesquisa.

Desta forma, apresentou-me à Coordenadora Pedagógica da Escola. Com ela obtive os dados a respeito dos alunos com deficiência e das dificuldades de aprendizagem dos alunos de modo geral. Pedi autorização para fazer o reconhecimento da escola, e me disse que a escola não tinha muito que se ver.

A escola possui um andar, sem rampas de acesso. Ao subir as escadas, poucas são as salas distribuídas pelo estreito corredor. A sala da coordenação localiza-se neste andar. Uma sala com poucos recursos, um computador, mesa para reunião algumas cadeiras e uma grande estante com vários livros. As salas tinham uma aparência simples no mobiliário, e um humilde banheiro<sup>18</sup>.

Em outras oportunidades conversei com alguns professores para agendar horário e dar início às entrevistas. Tive um pouco de dificuldades em encontrar os professores, pois lecionavam em outras escolas. São num total de quatro professores de Educação Física. Destes, entrevistei dois professores para a apreciação crítica do estudo.

Já com funcionários trabalhando na secretaria da escola, pedi informações a respeito dos alunos com deficiência. E estes me passaram a relação dos alunos matriculados e que poucos eram os que continham documentos entregues pelos pais. Pude averiguar que a escola não tinha nenhum aluno com deficiência física. Retornei em outros momentos na escola para melhor detalhar os dados coletados.

Verifiquei que a escola não possui qualquer processo visando à qualificação do trabalho pedagógico com o aluno com deficiência, nem mesmo de ações que procurassem preservar um ambiente agradável a todos.

---

<sup>18</sup> Um masculino e outro feminino.

**Tabela 17**  
**Matrículas por modalidade de ensino – EP-I**

<b>MATRÍCULAS POR MODALIDADE/ TURNO/ SÉRIE</b>									
<b>Sala</b>	<b>MANHÃ</b>			<b>TARDE</b>			<b>NOITE</b>		
	<b>Total de alunos: 295</b>			<b>Total de alunos: 306</b>			<b>Total de alunos: 321</b>		
	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>
<b>1</b>	<b>27</b>	<b>Fund.</b>	<b>3A</b>	<b>38</b>	<b>Fund.</b>	<b>2A</b>	<b>46</b>	<b>Médio</b>	<b>1A</b>
<b>2</b>	<b>35</b>	<b>Fund.</b>	<b>4A</b>	<b>41</b>	<b>Fund.</b>	<b>2B</b>	<b>34</b>	<b>Médio</b>	<b>2A</b>
<b>3</b>	<b>45</b>	<b>Fund.</b>	<b>5A</b>	<b>36</b>	<b>Fund.</b>	<b>3B</b>	<b>34</b>	<b>Médio</b>	<b>2B</b>
<b>4</b>	<b>43</b>	<b>Fund.</b>	<b>5B</b>	<b>40</b>	<b>Fund.</b>	<b>4B</b>	<b>34</b>	<b>Médio</b>	<b>2C</b>
<b>5</b>	<b>35</b>	<b>Fund.</b>	<b>6A</b>	<b>40</b>	<b>Fund.</b>	<b>1A</b>	<b>34</b>	<b>Médio</b>	<b>2D</b>
<b>6</b>	<b>37</b>	<b>Fund.</b>	<b>6B</b>	<b>38</b>	<b>Fund.</b>	<b>5F</b>	<b>47</b>	<b>Médio</b>	<b>3B</b>
<b>7</b>	<b>42</b>	<b>Fund.</b>	<b>5C</b>	<b>38</b>	<b>Fund.</b>	<b>5D</b>	<b>46</b>	<b>Médio</b>	<b>3C</b>
<b>8</b>	<b>31</b>	<b>Médio</b>	<b>3A</b>	<b>35</b>	<b>Fund.</b>	<b>5E</b>	<b>46</b>	<b>Médio</b>	<b>3D</b>

No período da manhã, a escola oferece matrículas ao Ensino Fundamental de Ciclo I, somente uma 3ª série com 27 alunos e uma 4ª série com 35 alunos, Ciclo II, para 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries, variando de 41 a 45 alunos por sala (uma média de 43,3 alunos) e uma sala do Ensino Médio, para o 3º ano, com 31 alunos. Um número de matrículas abaixo da média, tratando-se de Ensino Médio regular. O período da tarde continua com o Ensino Fundamental de Ciclo I, de 1ª a 4ª série, com média de 39 alunos por sala e Ciclo II com as 5<sup>as</sup> séries, média de 37 alunos por sala. O período noturno atende ao Ensino Médio do 1º ao 3º ano, variando entre 34 e 47 alunos (uma média de 40,1 alunos por sala). (*Ver Anexo IX – Quadros Escolares – Escola Precária I*).

A escola apresentou uma sala de informática, uma de leitura e uma de vídeo, um “refeitório”, equipamento de informática de uso pedagógico e quatro à administração, dois vídeos cassetes, quatro televisores, um retro-projetor e duas antenas parabólicas. Conta com uma gestora, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos, um secretário, um oficial de escola e um funcionário para limpeza. A instituição também apresenta APM, Grêmios Estudantil e Conselho de Escola (*Ver Anexo VIII – Foto E*).

Esta é uma das escolas que não entregou a planilha solicitada pelo setor da Educação Especial, da Diretoria de Ensino Regional, em 2007. Uma escola considerada precária nas suas condições estruturais físicas e pedagógicas, ao atendimento de seis alunos com deficiências, dentre 922 alunos no total, no ano de 2008.

O setor responsável pela Educação Especial alega dificuldades em auxiliar as escolas que não apresentaram os registros, para que possa contribuir, instigando de alguma forma os professores, que, sem preparo, tentam adaptar-se às políticas públicas de inclusão escolar.

## 2.2. A SEGUNDA ESCOLA

### ESCOLA REFERÊNCIA-II (ER-II)

Esta foi a segunda escola a ser construída na comunidade e a primeira que surgiu na região, conhecida como “escola de madeira”. Teve considerado crescimento, levando a sua reconstrução para comportar a demanda de alunos que vinha surgindo ao longo dos anos.

Possui Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. Ganhou o Prêmio como Referência em Gestão Escolar<sup>19</sup> em 2000, por isso a descreverei como “escola-referência”. Não diferente das demais, era *uma escola constantemente depredada pela comunidade, alunos problemáticos e instalações precárias*.

A Direção de uma escola é um dos principais fatores que determinam a sua filosofia e sua prática. É ela quem decide as melhores rotas e o destino final para onde a escola deve ir. Assim, é preciso o comprometimento verdadeiro de sua liderança com o processo de mudança.

E a Gestora, contrariando regras tradicionais, e durante um ano de trabalho árduo, *conseguiu conscientizar a comunidade, alunos e profissionais para a valorização do ambiente escolar*. A escola buscou soluções para os problemas, com a colaboração de todos, obtendo resultados positivos:

A escola ganhou em 2001 o Prêmio Gestão 2000 como - Referência Nacional em Gestão Escolar - projetado em 1998, para premiar as melhores escolas em administração e pedagogia escolar. O concurso realizado anualmente é uma iniciativa do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), da Fundação Roberto Marinho, da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (BRASIL. SEESP, 2002).

O grande destaque da escola está neste prêmio em Gestão Escolar, como exemplo em valorização do ambiente escolar.

A escola realiza diferenciados projetos<sup>20</sup>, permitindo o acesso de pessoas da comunidade também aos finais de semana. Possui uma biblioteca com sete mil títulos disponíveis à comunidade e às escolas da região.

---

<sup>19</sup> Foi à vencedora do Estado de São Paulo. Foi premiada em duas categorias: prêmio de Referência Nacional em Gestão Escolar e, a diretora, como liderança em gestão escolar.

<sup>20</sup> Como coral, pintura artística, informática, desenvolvimento de esportes diferenciados como tênis-de-mesa, dama e xadrez.



Esta foi a primeira escola a ser visitada. Ao adentrar o portão, pude observar à minha esquerda uma quadra coberta, e uma rampa que dá acesso do portão do estacionamento à quadra e ao pátio da escola.

Meu primeiro contato foi com o secretário da escola, que prontamente e com muita educação atendeu-me. Identifiquei-me e expliquei minhas intenções de pesquisa com relação à escola, que precisaria conversar com alguém da Direção para conseguir autorização à pesquisa.

O portão, que tinha uma bandeira do Brasil, foi aberto, e ele me pediu que aguardasse na "sala de espera", enquanto conversaria com a Vice-Diretora. Esta "sala-de-espera" é um espaço próximo à sala da Direção agradável, com mobiliário aconchegante, revistas e uma pequena mostra de informes a respeito da escola, num mostruário de vidro.

Não esperei muito tempo, e a Vice-Diretora logo me atendeu. Uma pessoa muito tranquila. Nesta conversa, pude apreciar que a Vice possuía especialização em "deficiência mental", pela USP. Assim, tive a oportunidade de desfrutar um pouco de seus conhecimentos, bem como um pouco da escola através deste primeiro contato.

Relatou-me que a escola tem um único aluno com deficiência, e que é uma deficiência física. Contou-me um pouco do trabalho pedagógico que diferenciou a escola de tantas outras, levando ao prêmio em Gestão Escolar.

Insisti em perguntar sobre o aluno, seu acesso e necessidades, e estava ciente que a escola ainda não estava preparada, em termos estruturais para que acontecesse esta inclusão escolar. Expliquei-lhe sobre meu objeto de estudo e lhe pedi autorização para que pudesse desenvolvê-lo.

Sendo assim, disse-me que não haveria problema algum, mas precisaria que lhe entregasse uma cópia do Projeto de Pesquisa e o pedido de autorização de pesquisa assinado por um responsável da instituição requisitante.

Em seguida, pediu ao secretário da escola que me apresentasse um pouco da estrutura física do prédio. Primeiramente, mostrou-me a sala dos professores, pintada em tons claros e calmos, uma sala bem organizada, nem muito grande, nem pequena. Um pouco à frente desta sala, há um cantinho, debaixo de uma escada, sugerindo um pouco de harmonia e descanso, decorado com arranjos feitos de vela.

Ao subir as escadas, nas paredes distribuíam-se réplicas de produções artísticas de famosos pintores, doados à escola há algum tempo, e nos corredores também pude notar produções feitas pelos próprios alunos. As paredes são pintadas em tons suaves para deixar os alunos mais calmos, e uma observação, não há sequer, uma pichação feita na escola. Tudo limpo e muito organizado. Há várias frases otimistas, sutilmente distribuídas pelas salas.

As carteiras são mantidas sempre limpas, mantendo uma aparência de nova. A conservação das salas de aula e banheiros impressiona a todos, bem como o seu projeto pedagógico diferenciado.

No piso superior, uma característica chamou minha atenção. O batente das portas das salas de aula possui um filete de ponta-a-ponta de vidro, ao longo de seu comprimento. Outra diferença que me chamou a atenção: não há sinal de troca de aula na escola. Uma inspetora passa pelas salas informando a troca de professor, minimizando o tumulto nos corredores e a dispersão dos alunos.

No pátio, quem diria... Um “oásis”! Uma pequena fonte denominada “Z”, em homenagem à Gestora. Com peixinhos das mais variadas espécies. Pensei: “Quando poderíamos imaginar uma fonte, em meio ao pátio de uma escola pública, num local não privilegiado, na periferia do Estado, com peixinhos? E todos vivos e bem cuidados!”, contrastando com o caos urbanístico das casas simples e barracos da região.

Há na entrada do pátio, um espaço onde as pessoas podem sentar-se para conversar, com mobiliário próprio, mesa de centro, revistas. Ao lado deste espaço localiza-se a cozinha para servir os alunos. Aos fundos, o refeitório dos mesmos. Nas paredes, avistam-se quadros, certificados, jornais e informes a respeito das conquistas da escola. Um breve relato histórico das transformações ocorridas na escola e da comunidade. Convidando-nos a ler, conhecer e refletir a respeito destas mudanças.

Em minha segunda visita à escola para entregar o Projeto de Pesquisa e o pedido de autorização, pude encontrar alguns professores, devido ao prenúncio da greve e agendar as entrevistas, enquanto aguardava o retorno da Direção.

Ao voltar à escola, percebi que ainda não haviam lido meu projeto, devido às reuniões daquele período e outros afazeres administrativos. Desta forma, disseram que entrariam em contato assim que tivessem um parecer. Não demorou muito até que a tão esperada ligação chegou.

No período das entrevistas fui bem atendida pela equipe escolar. Os professores foram muito receptivos e estavam dispostos a responder e atender a todas as minhas indagações relacionadas à inclusão escolar do aluno com deficiência. Dos professores de Educação Física entrevistados, selecionaria duas entrevistas para a apreciação crítica.

Em algumas de minhas visitas para coleta de dados, procurei a secretaria da escola para saber a respeito dos alunos com deficiência. Confirmaram-me que a escola possui um único aluno com deficiência física, sem registros ou laudos médicos que identificassem suas dificuldades e cuidados devidos a seguir.

Neste momento, alegou que a "avó" da criança ficou de encaminhar à escola os devidos documentos para tais registros e que isso ainda não havia ocorrido, depositando nela toda a responsabilidade de acompanhamento, que também se restringe à escola, demonstrando a fragilidade dos registros.

Questionei sobre o acesso do aluno com deficiência física, pois não há rampas no interior da escola, e me explicaram que o acesso dele é feito pelo portão do estacionamento, que dá direto ao pátio, local onde se localiza sua sala de estudo.

Retornei em outros momentos à escola para a coleta de dados visuais e possíveis fotografias, desde que autorizada pela Direção escolar, resguardando o nome da mesma.

A escola possui dois andares e cerca de 1.159 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, nos três turnos; 10 salas, 30 classes e, aproximadamente 40 professores. Também possui uma sala de leitura e uma sala de vídeo. Nos corredores da unidade escolar observa-se a organização da troca de aula.

Esta escola construiu com seu público escolar e membros da comunidade uma cultura escolar de preservação. Após o prêmio que recebeu, a escola é mantida impecável por todos. Não há pichações, sujeiras ou outros adjetivos que possam destruir este ambiente.

Dessa forma, há grande procura por seu entorno pelas vagas no período de matrícula, atendendo aos três períodos, com 1.477 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio.

**Tabela 18**  
**Matrículas por modalidade de ensino – ER-II**

MATRÍCULAS POR MODALIDADE/ TURNO/ SÉRIE									
Sala	MANHÃ			TARDE			NOITE		
	Total de alunos: 397			Total de alunos: 394			Total de alunos: 368		
	Alunos	Ensino	Série	Alunos	Ensino	Série	Alunos	Ensino	Série
1	38	Fund.	6A	40	Fund.	8B	37	Médio	2 <sup>a</sup>
2	40	Fund.	6B	39	Fund.	8C	39	Médio	2B
3	40	Fund.	6C	39	Fund.	8D	36	Médio	2C
4	40	Fund.	6D	39	Fund.	8E	37	Médio	2D
5	39	Fund.	6E	40	Fund.	8F	36	Médio	2E
6	40	Fund.	7A	39	Médio	1A	35	Médio	3 <sup>a</sup>
7	41	Fund.	7B	40	Médio	1B	35	Médio	3B
8	39	Fund.	7C	40	Médio	1C	33	Médio	3C
9	40	Fund.	7D	40	Médio	1D	35	Médio	3D
10	40	Fund.	8A	38	Médio	1E	45	Médio	1F

No período matutino são ofertadas matrículas somente ao Ensino Fundamental, para a 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, com média de 40 alunos por sala (39,7). O período da tarde continua com o Ensino Fundamental, funcionando somente com as 8<sup>as</sup> séries, inserindo o Ensino Médio, com o atendimento aos primeiros anos, com média de 40 alunos por sala (39,4). No período Noturno as matrículas destinam-se somente ao Ensino Médio, do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> Ano, com média de 37 alunos por sala (36,8). Contudo, podemos observar na tabela acima que há uma sala com 45 alunos. (*Ver Anexo IX – Quadros Escolares – Escola Referência II*).

Uma escola considerada referência nacional, com atendimento a quase 1.500 alunos, com um único aluno com deficiência, numa região não privilegiada. Não que a escola deva sair por aí a procura de alunos com deficiência, mas demonstra que esta busca ainda é pequena.

A escola ainda possui uma zeladoria e uma quadra poliesportiva coberta (*Ver Anexo VIII – Foto C*). Dez equipamentos de informática de uso pedagógico e quatro para administração. Três vídeo cassetes, sete televisores e um retro-projetor. Conta com uma Gestora, uma Vice-Diretora, dois Coordenadores Pedagógicos, um secretário, três oficiais de escola, um inspetor de alunos, uma servente, um zelador e duas contratadas para frente de trabalho. A instituição possui APM e Conselho de Escola. (*Ver Anexo VIII – Foto B*).

Não houve preparo por parte do setor responsável pela educação especial, para a inclusão escolar do aluno com deficiência. Cada professor buscou capacitar-se a partir do envolvimento e reconhecimento destes alunos e auxílio dos demais à realização das aulas.

### 2.3. A TERCEIRA ESCOLA

#### ESCOLA COMUM – III (EC-III)

Esta foi a terceira a ser construída na comunidade. Uma escola grande, espaçosa e comum ao olhar, com características similares às demais escolas da rede estadual de ensino, o que poderíamos chamar uma escola comum da rede estadual. Por isso a identificarei como “Escola – Comum” (EC-III). Não apresenta características marcantes como a escola anterior, apenas o fato de ser apontada como uma das escolas estaduais do município com um dos maiores número de matrículas de alunos com deficiência, ostentando nove alunos.

Possui Ensino Fundamental de Ciclo I, apenas com as 4<sup>a</sup> séries, com pretensão de até 2010 o Ciclo I para Ciclo II. Este, de 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries, Ensino Médio (somente com o 1<sup>o</sup> ano) e EJA com EF e Médio com 1.581 matrículas distribuídas nos três turnos.

Nesta escola a visita foi um pouco mais frequente, pois o Gestor estava de férias, e tive dificuldade em encontrar a Vice-Diretora daquela ocasião. A secretária explicou-me que ambos não eram efetivos de cargo e em breve, ocorreria o processo de escolha do novo (a) Gestor (a). Então retornei noutro dia.

Em contato com a Vice, fui recebida com muita atenção. Expliquei a ela sobre meus estudos e me pediu que aguardasse, pois na mesma semana a nova Direção estaria assumindo o cargo, e que naquele momento não poderia me ajudar. Mas informou-me a respeito de uma sala de itinerância, disponibilizada à Diretoria de Ensino Regional, para atendimento a alunos com deficiência mental da comunidade.

Enquanto isso, conversei um pouco com a secretária, muito simpática, a respeito das matrículas dos alunos com deficiência. Não tinha muitas informações naquele momento. Disse-me que procuraria os registros destes alunos, e que no outro dia deixaria tal material à minha disposição. Conheci a Coordenadora Pedagógica da escola, que também se disponibilizou a me ajudar no que fosse necessário.

Ao voltar à escola, o material estava separado. Eram algumas pastas com os registros dos alunos. Manuseando este material identifiquei que a maioria não possuía laudo médico, declaração de instituições ou qualquer outro tipo de registro de pudesse identificar o tipo de deficiência que aqueles alunos possuíam.

Em relação ao prédio, possui dois andares. Mas não há rampas de acesso ao piso

superior, embora a escola possua rampas que conduzam os alunos do portão de entrada à quadra poliesportiva da escola. No piso inferior há algumas salas de aula e um almoxarifado.

O portão de entrada dos alunos permite-lhes ir direto ao pátio da escola. Um espaço amplo, do qual é possível ter acesso às escadas do piso superior, por um lado, e à secretaria da escola, à sala da Direção e dos professores, por outro. À esquerda da entrada fica a pequenina sala do professor de Educação Física. Ao lado, a cozinha, o refeitório dos alunos e a cantina, que também se encontram nesta direção.

A quadra poliesportiva da escola está em forma. Esta possui escadas e rampas de acesso. Ao lado da quadra há uma extensa área verde, com pequenas hortas espalhadas pela escola.

Percebi que a escola possuía um banheiro para alunos com deficiência, mas estava trancado. A secretária não soube justificar o motivo.

Sob o comando da nova Direção, consegui conversar com a Vice-Diretora, que também havia assumido na ocasião. Prontamente atendeu-me, autorizando de início minha pesquisa. Quanto aos alunos com deficiência, alegou ainda não ter tais informações devido ao pouco tempo no cargo.

Também entreguei a ela uma cópia do Projeto de Pesquisa e a carta de compromisso, que havia entregado nas demais escolas. Com um breve sorriso agradeceu e se dispôs a me auxiliar para o que precisasse.

A escola possui, em sua estrutura, janelas circulares, muito interessantes, oferecendo mais claridade ao local e mais charme também. Ao subir as escadas, pude encontrar somente salas de aula, com dois lances de escada, um dando acesso direto à sala da Direção.

A escola é organizada com relação à limpeza; de um modo geral as escolas não possuem pichações.

No período das entrevistas os professores foram muito receptivos. Cada professor expôs suas dificuldades em lidar com a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Um dos entrevistados que lida com os diversos tipos de deficiência denuncia a falta de apoio do setor responsável pela Educação Especial na Diretoria de Ensino Regional e da própria escola. E que são os próprios professores que realizam todas as adaptações para que a inclusão seja efetiva.

Questionei sobre o acesso do aluno com deficiência física, com relação ao banheiro

adaptado que fica trancado e me explicou que o vaso sanitário direcionado aos alunos com deficiência é o mesmo utilizado nos banheiros comuns – ele usa o banheiro comum, mas já teve acidentes por isso. O vaso é baixo demais para ser usado por um cadeirante. Ainda não consegui obter as chaves do banheiro para descrever sua real situação. A direção não apresenta nenhum posicionamento neste sentido. A escola precisa ser mais acessível a estes alunos.

A escola possui três andares e cerca de 1.477 alunos dos Ensinos Fundamental, Médio e EJA, nos três turnos; 14 salas e 36 classes.

**Tabela 19**  
**Matrículas por modalidade de ensino – EC-III**

<b>MATRÍCULAS POR MODALIDADE/ TURNO/ SÉRIE</b>									
<b>Sala</b>	<b>MANHÃ</b>			<b>TARDE</b>			<b>NOITE</b>		
	<b>Total de alunos: 567</b>			<b>Total de alunos: 496</b>			<b>Total de alunos: 414</b>		
	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Ensino</b>	<b>Série</b>
1	38	Fund.	8A	39	Fund.	6 <sup>a</sup>	40	Eja-II	10A
2	40	Fund.	8B	39	Fund.	6B	54	Eja-II	12A
3	41	Fund.	7A	41	Fund.	5 <sup>a</sup>	50	Eja-MD	9A
4	40	Fund.	7B	41	Fund.	5B	50	Eja-MD	10A
5	39	Fund.	7C	41	Fund.	5C	49	Eja-MD	10B
6	40	Fund.	7D	41	Fund.	5D	39	Eja-MD	11A
7	40	Fund.	7E	39	Fund.	5E	40	Eja-MD	11B
8	37	Fund.	7F	-	-	-	-	-	-
9	39	Fund.	7G	37	Fund.	4A	-	-	-
10	42	Médio	1A	36	Fund.	4B	-	-	-
11	46	Médio	1B	36	Fund.	8E	-	-	-
12	48	Médio	1C	37	Fund.	4C	-	-	-
13	39	Fund.	8C	40	Fund.	6C	48	Eja-II	11A
14	38	Fund.	8D	39	Fund.	6D	44	Médio	1D

No período matutino são ofertadas matrículas para o Ensino Fundamental, para as 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, com média de 40 alunos por sala (39,7) e no Ensino Médio há somente o 1º ano, com média de 47 alunos. O período da tarde continua com o Ensino Fundamental, funcionando com o Ciclo I, com as 4<sup>as</sup> séries e o Ciclo II com 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries. No período noturno, as matrículas destinam-se a uma sala de Ensino Médio, com o 1º ano, com 44 alunos, e EJA com o Ensino Fundamental e Médio, com até 50 alunos por sala. (*Ver Anexo IX – Quadros Escolares – Escola Comum III*).

A escola apresenta também uma sala de informática, um refeitório, uma zeladoria, uma quadra, dez equipamentos de informática de uso pedagógico e quatro para a administração, dois vídeo cassetes, cinco televisores, um retro-projetor e uma antena-

parabólica. Conta com uma gestora, uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos, um secretário, três oficiais de escola, quatro inspetores de alunos, três serventes, um zelador e um contratado para frente de trabalho. A instituição também apresenta APM. (*Ver Anexo VIII – Foto D*).

Não houve preparo do corpo docente por parte do setor responsável pela educação especial para a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular. Cada professor buscou capacitar-se a partir do envolvimento e reconhecimento destes alunos e auxílio dos demais à realização e desenvolvimento das aulas.

### **3. O DESAFIO DAS ESCOLAS PERANTE A FRAGILIDADE DO SISTEMA**

Considerando a descrição das escolas acima, suas barreiras e possibilidades e todas as exigências para a inclusão do aluno com deficiência, essa relação propõe uma reflexão desafiadora, assim como bem define Cury (1998, p. 78), um desafio como “[...] oposto de fio, fiar (ser fiel), abandonar, afiançar e de fiar-se (confiar)”. Para o autor,

O desafio é uma provocação ao outro, provocação em que o outro é convidado e chamado a uma cantoria em diálogo e em disputa. No desafio, a sucessiva recomposição do tema, em ato e na voz de cada qual, acaba por tomar o tema inicial como ponto de partida para sucessivas mudanças. O desafio não deixa de ser um intertexto e um jogo de vozes.

O desafio, como nas cantorias populares do país, é a perda da fé no outro como alguém absolutamente, maior do que eu, como alguém que quer se pôr hierarquicamente acima de mim. O desafio é a chamada prática que, nela mesma, altera o campo do real e dentro dele a própria lei (CURY, 1998, p. 78).

E neste desafio, a manifestação da fragilidade do sistema educacional é propiciada através da insuficiência de condições adequadas e aceitação do princípio de precariedade, no desrespeito às diferenças individuais e às diferenças culturais do país, desconsiderando todo o contexto do processo da inclusão escolar, numa espécie de “descida para baixo”, como bem se expressa Cury:

[...] no interior dos poderes públicos, há uma espécie de “descida para baixo” na função do dever do Estado. Trata-se da dinâmica descentralizadora. A União redefine suas funções e as repassa para os Estados e esses para os municípios. Essa dinâmica pode se projetar para a comunidade. A chamada à comunidade é ambivalente: pode expressar tanto a desejável participação e a necessária fiscalização como pode justificar o afastamento da noção do dever do Estado (p. 78).



Portanto, há que se refletir neste desafio os caminhos que darão conta das exigências legais ignorando atalhos de insucesso na participação e crítica deste processo.

Cabe aqui salientar que no processo de seleção das escolas, o alto índice de vulnerabilidade social e violência do município foi um dos critérios que instigou a escolha, bem como o posicionamento de sua Diretoria de Ensino Regional entre as últimas, com uma das piores notas alcançadas no IDEB da Região do Alto Tietê. Quanto às escolas, deu-se devido à localização lado a lado e às particularidades das mesmas, que perante a fragilidade do sistema educacional levou ao desafio da inclusão destas escolas.

No próximo capítulo será apresentada a apreciação crítica dos depoimentos do professores de Educação Física na perspectiva crítica da sociologia, originária de um “habitus docente”, num princípio de precariedade.

## CAPÍTULO III

### A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*As Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL. MEC/CNE, 2001, ART. 19)*

#### 1. DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES SEGUNDO OS INDICADORES DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 02/2001

Na sequência deste estudo será analisada a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Ensino Regular da Rede Pública Estadual de São Paulo, no sentido de identificar quais os tipos de recursos efetivos esses professores recebem dos setores superiores e como os mesmos são disponibilizados a eles.

Para tanto será apresentada a análise dos dados coletados através das entrevistas realizadas com seis professores de Educação Física das três escolas estaduais. Para preservar os nomes das escolas e dos respectivos professores, os mesmos serão assim identificados:

**Quadro 02**  
**Identificação das escolas e dos professores investigados.**

<b>IDENTIFICAÇÃO DOS ENVOLVIDOS</b>				
	<b>ESCOLAS</b>	<b>SIGLA</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>SIGLA</b>
<b>I</b>	<b>PRECÁRIA</b>	<b>EP-I</b>	<b>PROFESSOR - 01</b> <b>PROFESSOR - 02</b>	<b>M1</b> <b>A1</b>
<b>II</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>ER-II</b>	<b>PROFESSOR - 03</b> <b>PROFESSOR - 04</b>	<b>E2</b> <b>F2</b>
<b>III</b>	<b>COMUM</b>	<b>EC-III</b>	<b>PROFESSORA - 05</b> <b>PROFESSOR - 06</b>	<b>L3</b> <b>F3</b>

Considerando os indicadores criados para esta análise, tomamos o cuidado para não perder os detalhes dos depoimentos, procurando cotejar o que determinam as normas legais e o que é de fato, disponibilizado a esses professores (adaptações físicas, material didático e

apoio pedagógico). Para tanto, a Resolução nº. 02/2001 será fundamental para este procedimento, e todo o artigo abaixo citado será oriundo deste documento, para se evitar possíveis repetições de suas respectivas referências.

### 1.1. APOIO DO SISTEMA

De acordo com a Resolução nº. 02/ 2001, no art. 2º, parágrafo único,

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para **atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo** desses alunos. (g.m.)

Porém, os professores de Educação Física entrevistados das escolas pesquisadas, ao serem questionados sobre o apoio efetivo do setor do sistema de ensino estadual responsável pela Educação Especial, foram unânimes em seus depoimentos que nunca receberam qualquer tipo de apoio deste setor.

*“[...] Enquanto estive na vice-direção, tive uma reunião de ‘inclusão’ na D. E. nestes dias. Eles querem que a gente faça a inclusão social. Não é para cobrar nada do aluno e nem tem como cobrar também. Na Vídeo-Conferência o que passaram é que ‘a escola que se vire!’ Teve até uma diretora de uma D. E. que perguntou: Mas como iremos fazer? [...] Ela falou de pessoal especializado, como a escola faria para cuidar do aluno dito “normal” e do aluno de inclusão? Será o mesmo inspetor de aluno? Quem irá levar este aluno ao banheiro? Quem irá cuidar? Quem irá dar merenda? Então, a especialista respondeu que a escola tem que fazer reuniões, tem que fazer adaptações, tem que convidar o pessoal da comunidade, convidar alguém para que seja voluntário para trabalhar com estes alunos. Porque especialistas não estavam... não dá”<sup>1</sup>. (Professor M1, EP-I)*

O setor do sistema responsável, segundo os depoimentos deixa toda a responsabilidade da inclusão escolar a cargo de cada escola.

*“E no final da história ‘lavam as mãos’, na Vídeo-Conferência foi dito bem isso. Foi perguntado como seria feito isso sem funcionário? Como o funcionário vai ao banheiro com essa criança? Como que vai ser? Aí, a ‘menina’<sup>2</sup> da Vídeo-Conferência: Você convida o porteiro, você convida o cantineiro e vocês fazem reuniões para ver quem pode cuidar e quem não pode. Ficando a cargo de cada escola”.* (Professor M1, EP-I)

<sup>1</sup> Todas as transcrições das entrevistas analisadas serão realizadas entre “aspas” pela fonte *itálica* para diferenciá-las das citações bibliográficas.

<sup>2</sup> Refere-se à especialista, à mediadora da Vídeo-Conferência.

### 1.1.1. Professor Coordenador Pedagógico - Apoio Técnico da Oficina Pedagógica - do setor da Educação Especial e do setor da Educação Física.

O art. 3º da Resolução analisada entende que o processo educacional da Educação Especial deve ser definido por uma proposta pedagógica que

[...] assegure **recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (g.m.)

Ao indagar os professores com relação ao apoio técnico do Professor Coordenador Pedagógico do setor da Educação Especial, com certa indignação, responderam que nunca foi ofertada orientação técnica deste setor. Também alegam não haver intervenções pedagógicas, que não há triangulação entre o professor, a escola e a Diretoria de Ensino Regional, que se preocupa apenas com o âmbito administrativo.

*“[...] Nunca estive em nenhuma capacitação oferecida para os professores pela Diretoria de Ensino. Nunca fiquei sabendo. Cada um tem um valor, mas existem escolas que possuem vários deficientes por salas, diversas deficiências. Então, [...] a D. E. é a nossa representante maior dentro da nossa área para a gente recorrer ou fazer alguma coisa, eles não fazem capacitação. Não te orientam, não encaminham não existe essa triangulação entre a Diretoria de Ensino, a escola pública e o professor. Não existe hoje essa preocupação. Diretorias de Ensino hoje são apenas administrativas. Elas não pensam nos alunos que estão na sala de aula. O professor que se vire e ele que corra atrás. [...] E a Diretoria não encaminha nada [...]”.* (Professor A1, EP-I)

Em alguns casos, a falta de orientação pelo responsável legal prejudica a vida social da própria família, por não lhes dar os devidos esclarecimentos, conduzindo a um processo de constrangimento a ambas as partes. Isso demonstra que a estrutura social da escola necessita de maior interação entre si e os setores responsáveis.

*“[...] Na escola [...], havia uma aluna que era Down e numa certa época [...] a escola ia segurando<sup>3</sup> ela, segurando, segurando, segurando na série porque ela não prosseguia. Até que chegou uma época em que a D. E. passou: ‘Fala para a mãe que ela não pode mais frequentar a escola’. E aí para tirar essa menina da escola? Ela não poderia concluir... E para falar para essa mãe que a filha dela não podia mais frequentar a escola. Nossa, a mãe ‘deu um show’ na escola. A mãe dizia: ‘Como poderiam cortar a minha filha, se ela era só inclusão social? Ela não poderia ficar na escola o resto da vida, só para ter contato?’ Ai não poderia porque não tem mais reprovação. E se ela é frequente como vai reprová-la?”.*

<sup>3</sup> Segurando neste caso significa reclassificando a aluna para a mesma série.

*[...] A D. E. falou que não era mais para aceitar a matrícula dela. E quem foi conversar com a mãe? Vê se alguém da D.E. ou algum especialista ou algum entendido foi lá? Sobrou para a Coordenadora Pedagógica ouvir ‘esporro’ da mãe até... E como conseguir fazer a mãe entender que não dava mais para ela ir porque a escola não poderia dar o certificado para ela, e ela não poderia ir porque a escola hoje em dia é ‘presencial’ e se ela era frequente não poderia ser reprovada [...]’.* (Professor M1, ER-I)

Quando há Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendidas a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, orientando este aspecto, no Art. 8º, Capítulo VIII:

Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

E caso isso não seja possível:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (art. 16)

E se o setor responsável pela Educação Especial não encaminhar orientação aos professores, a quem deveriam recorrer? Sendo assim, questionei sobre a articulação deste setor com o PCOP de Educação Física. Se este setor disponibilizava algum recurso específico aos professores de Educação Física.

Novamente foram unânimes nas respostas, de que falta articulação com o setor da Educação Especial, pois há preferência em atender às outras disciplinas curriculares em detrimento à Educação Física, delatando que há professores sem qualquer experiência com os tipos de deficiências.

*“[...] Eu sei que existe um órgão da CENP, que trabalha com as questões da Educação Especial. Acho até que tem um ATP<sup>4</sup> na Diretoria de Ensino que trabalha com isso. Mas, as preferências que eles dão, este caso posso falar, pois no ano passado estava como Coordenador Pedagógico, e participei pessoalmente disso. Não é comentado na área de Educação Física. Trabalha-se com outras disciplinas, a questão da inclusão. Mas, não diretamente com a Educação Física. Ainda está faltando essa articulação, essa mobilização. De repente, do ATP de*

---

<sup>4</sup> Hoje conhecido como PCOP.

*trazer um curso, como já havia falado anteriormente, de estar fazendo uma reciclagem com nós professores, para poder atuar também, e lidar com o portador. Até porque, tenho uma pequena experiência, mas têm professores que não tem experiência nenhuma, que quando chega, praticamente fica meio perdido”.*  
**(Professor E2, ER-II)**

### **1.1.2. CURSOS: Oferta de cursos voltados à qualificação educacional no âmbito da Educação Especial, almejando-lhes um conhecimento especializado sobre as necessidades específicas de determinados alunos.**

Cada sistema de ensino deve estabelecer normas ao funcionamento de suas escolas, oferecendo-lhes condições para que elaborarem seu projeto pedagógico e possam contar com **professores capacitados e especializados**, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes [...] do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*, e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena”:

[...] § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 18, da Resolução nº. 02/ 2001).

No decorrer dos depoimentos, os professores de Educação Física descrevem a necessidade de ampliar seus conhecimentos no âmbito da Educação Especial. E que a Diretoria de Ensino nunca ofereceu esta oportunidade na perspectiva de contribuir para o processo de inclusão escolar destes alunos e para ampliar seu capital cultural.

*“Nenhum (curso), nunca teve”.* **(Professora L3, EC-III)**

A professora supracitada leciona desde 1975 e observa-se que a falta de preparo do professor de Educação Física neste parâmetro, é uma reivindicação a longo prazo, desde os professores com “mais tempo de casa” aos recém formados.

*“Também falta preparação para nós, muita preparação. Porque não tem nenhum tipo de curso por aqui, os cursos que tem são longe, são caros, [...] falta muita vontade, até por parte da própria Diretoria de Ensino, para estar procurando isso”.* **(Professor F2, ER-II)**

Relatam também a falta de Capacitação Técnica para atuarem com os alunos com deficiência.

*“[...] o que falta, a meu ver, no Estado são Capacitações para professores de Educação Física. Acho que não é só ficar presa ao professor de Educação Física, mas também voltado para ‘reciclar’ na questão de receber o portador. Acho que muitos professores têm essa visão, têm esse amparo na faculdade, mas é o mínimo, é o básico de tudo”. (Professor E2, ER-II)*

A professora que leciona a mais de 32 anos relata a dificuldade de se organizar orientações, capacitações e, no único encontro que teve, descreve a dificuldade apresentada pela mediadora do encontro.

*“[...] Agora de treinamento, de qualquer outra pessoa da Diretoria de Ensino não. Era muito difícil. Tanto que nós fomos para uma capacitação, com a [...], na época a escola [...] tinha uma pessoa encarregada destes ‘problemas’. E ela falou que a gente tinha que se virar porque ela também não sabia como a gente faria para trabalhar com eles”. (Professora L3, EC-III)*

### **1.1.3. FORMAÇÃO EM SERVIÇO: Aprimoramento educacional em serviço, visando aumentar as habilidades dos professores de aplicar métodos de ensino, os quais melhoram os aspectos educacionais e sociais da inclusão.**

As instituições superiores responsáveis pela Educação Especial não ofereceram atividades relacionadas ao processo de **Formação em Serviço**, dando oportunidade de formação continuada que pudesse indicar possibilidades de intervenção nas habilidades dos professores em melhoria aos aspectos educacionais e sociais da inclusão, e que as poucas que aconteceram foram insuficientes para atender às indagações dos professores.

### **1.1.4. APOIOS ESPECÍFICOS PARA DETERMINADOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: Todo apoio específico realizado com os alunos com deficiência.**

O art. 3º da Resolução analisada, em seu parágrafo único entende que

*[...] Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, **dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.** (g.m.)*

Não houve depoimentos a respeito de apoios específicos para alunos com deficiência encaminhados pelo setor responsável da educação especial.

Veja agora a análise realizada em resumo no Quadro 03 – Apoio do Sistema, logo abaixo:

**Quadro 03**  
**Apoio do Sistema**

APOIO DO SISTEMA	ESCOLAS		
	PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO	<p><i>“Não recebeu nenhuma orientação do PCOP”. (M1)</i></p> <p><i>“Nunca recebeu orientação vinda da Diretoria de Ensino”. (A1)</i></p>	<p><i>“Não há apoio na área da Educação Física”. (E2)</i></p> <p><i>“Falta articulação do setor da Educação Especial com a área da Educação Física”. (E2)</i></p>	<p><i>“Não recebeu nenhuma orientação do PCOP”. (L3)/(F3)</i></p>
CURSOS	<p><i>“Não teve nenhum curso de capacitação”. (M1)</i></p> <p><i>“Nunca recebeu capacitação”. (A1)</i></p>	<p><i>“Faltam capacitações aos professores de Educação Física”. (E2)</i></p> <p><i>“Porque não tem nenhum tipo de curso por aqui”. (F2)</i></p>	<p><i>“Não teve nenhum curso de capacitação”. (L3)/(F3)</i></p>
FORMAÇÃO EM SERVIÇO	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<i>Não há. (Unâнимes)</i>
APOIO ESPECÍFICO PARA DETERMINADOS ALUNOS	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<i>Não há. (Unâнимes)</i>

Obs.: Sistema aqui está sendo considerado como a Secretaria da Educação e a Diretoria de Ensino Regional estudada.

Verifica-se que os depoimentos dos professores de Educação Física sobre o apoio efetivo do setor do sistema de ensino estadual responsável pela Educação Especial, em relação às Orientações Técnicas dos PCOPs, dos Cursos, da Formação em Serviço e dos Apoios Específicos para determinados alunos com deficiência não são realizados sob qualquer aspecto que pudesse indicar possibilidades de ações pedagógicas, para o aprimoramento de



uma tomada de consciência destas ações, no sentido de impulsionar mudanças da/na atuação docente.

## 1.2. APOIO EFETIVO NA ESCOLA

De acordo com o art. 2º, da Resolução nº. 02/2001, cabe: [...], às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A escola deve estar preparada para receber os alunos com deficiência.

*“Da escola a gente ainda tem alguma coisa, mas eles tentam não é. Pelo menos aqui eles tentam, incluir o aluno. Porque aqui a gente sempre teve o lema da "inclusão", não importa se ele é aluno especial, ou se ele tem dificuldades não. Não pode deixar nenhum aluno sem... [...]”.* (Professor F2, ER-II)

Essa “alguma coisa”, apresentada como apoio oferecido pelas escolas, é caracterizada como um apoio moral aos professores. E este *habitus da escola* é incorporado como “normal/natural” pelos professores.

*“O apoio da escola é o apoio normal, né. Porque como é inclusão, então, é um apoio como se fosse um aluno normal. Um apoio moral. E material, são materiais que a gente consegue adaptar, alguma coisa e mais nada”.* (Professor M1, EP-I)

### 1.2.1. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: Apoio técnico do Professor Coordenador Pedagógico como reuniões e espaço de reflexão, para um processo de preparação com o serviço de apoio ao ensino e aprendizagem destes alunos.

Segundo os depoimentos, não há reuniões para se refletir quem são estes alunos, para conhecê-los, saber das deficiências e dar o devido encaminhamento. A priori, tal responsabilidade, muitas vezes fica nas mãos dos pais e avós e posteriormente, dos professores.

*“Então, estava até conversando com a [...], esses dias, que é a Vice-Diretora, que a Avó não trouxe ainda o "papel", e parece que é uma paralisia que ele tem, só nos membros inferiores. Porque ele não tem consequências mentais. Não tem nenhum aspecto, ele é um menino muito inteligente, sabe tudo [...]”.*

*[...] a avó ficou de trazer (a documentação) e não trouxe. Estou com essa turma há dois meses. Então, ela não trouxe ainda [...]”.* (Professor E2, ER-II)

E essa falta de orientação dá “verdade absoluta” às poucas informações que chegam, levando os professores a cumpri-las sem maiores questionamentos.

*“O aluno de inclusão não é retido. Pelo próprio sistema a gente tem que dar nota cinco para ele. Foi uma orientação que nós tivemos de uma coordenadora há dois anos. Então, nunca ficam com nota vermelha”.* (Professora L3, EC-III)

**1.2.2. ITINERÂNCIA: Atendimento em caráter extraordinário, complementar e de maneira articulada à escola, realizado a alunos com deficiência que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.**

Os alunos com deficiência que necessitam de atenção individualizada nas atividades diárias, bem como recursos, ajudas, apoios intensos e contínuos e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, [...] em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (art. 10).

Em uma das escolas existe o atendimento itinerante, mas não está direcionado aos alunos das escolas pesquisadas.

*“[...] é uma turma montada pela Diretoria de Ensino. É à parte da escola. Estão apenas utilizando o espaço da escola, a sala foi cedida para ela.*

*“[...] não são alunos da escola, são alunos da comunidade”.* (Professora L3, EC-III)

A professora L3 troca informações com a professora itinerante e tem conhecimento aprofundado deste atendimento.

*“Sim, sempre estou conversando com ela, trocando informações, por isso sei com detalhes. Porque se você for conversar com outros professores ninguém sabe.*

*“[...] São cinco alunos, pois já conversei com ela. E eles são de mais idade. E como é uma única professora para trabalhar com eles... E sem material nenhum, é ela quem tem que preparar tudo.*

*“[...] tem dias que vem todos, outros dias não. São alunos de 17 para 18 anos, já são maiores de idade e a mãe vem trazê-los”.* (Professora L3, EC-III)

Outros professores não sabem ao certo o que está acontecendo. Não há trocas de informações entre eles e este atendimento.

*“[...] Ela faz um atendimento diferenciado com eles, mas não é em Educação Física. É uma área específica. Não sei qual, mas não é em Educação Física. É uma professora de fora que veio fazer um atendimento especializado”.* (Professor F3, EC-III)

Veja agora o resumo do apoio realizado pela escola no Quadro 04:

**Quadro 04**  
**Apoio da Escola**

APOIO DA ESCOLA	ESCOLAS		
	PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
COORDENAÇÃO	<p><i>“Apoio moral. Apoio como se ele fosse um aluno ‘normal’”.</i> (M1)</p> <p><i>“Pois é o professor que irá se virar para resolver o problema”.</i> (A1)</p>	<p><i>“Conversa informal com a Vice-Direção”.</i> (E2)</p> <p><i>“Troca de informações com outros colegas”.</i> (F2)</p>	<p><i>“Não há. Tudo somos nós que temos que adaptar”.</i> (F3)</p> <p><i>“Entendem como inclusão, somente o tempo de ficar aqui e não participar de nada”.</i> (L3)</p>
ITINERÂNCIA	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<i>Não há. (Unâнимes)</i>	<p><i>“Há atendimento itinerante na escola. Mas não são alunos da escola, são da comunidade. É uma turma montada pela DER”.</i> (L3)</p> <p><i>“Há um atendimento diferenciado, mas não é em Educação Física, é com uma professora de fora”.</i> (F3)</p>

Verifica-se que o apoio às escolas, considerando o atendimento aos alunos com deficiência, não é assegurado e que as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos também não é realizada. Porque o apoio técnico do Professor Coordenador Pedagógico, que deveria ser realizado na forma de reuniões e espaço de reflexão, para um processo de preparação com o serviço de apoio ao ensino e aprendizagem destes alunos não

acontece. Não há atendimento itinerante nas escolas EP-I e EI-II. E o atendimento itinerante na escola EC-III é realizado para alunos da comunidade, que não estudam nas escolas pesquisadas.

### **1.3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

O atendimento aos alunos com deficiência deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Sendo assim, no art. 8º, as escolas regulares devem prever e prover, na organização de suas classes comuns,

[...] II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

#### **1.3.1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: Critérios de distribuição destes alunos pelas salas comuns do ensino regular.**

Para a distribuição dos alunos com deficiências, a escola deve realizar a identificação destes estudantes com assessoramento técnico e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem para que suas respectivas necessidades educacionais especiais sejam devidamente atendidas, contando, para tal, em consonância ao art. 6º da Resolução, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Nos depoimentos não fica claro como é realizada a distribuição dos alunos, também não há informações sobre esta distribuição. As escolas não conhecem as deficiências dos alunos, e em alguns casos, os pais não admitem suas deficiências, dificultando ainda mais o trabalho do professor.

*“Foram pedidas algumas informações para nós. Mas tem muitos alunos, não destes que te falei. Tem muitos alunos meus de outras salas que, ao perguntar, o próprio pai fala que o aluno não tem problema nenhum. Eles não assumem. A*

*gente sabe por estar trabalhando, conhece todos os problemas por estar no dia-a-dia com eles. Mas é sempre assim, adaptando o espaço, adaptando o material. E contando com a própria colaboração dos colegas de sala que sabem do problema, do contrário, não tem condições de se trabalhar”. (Professora L3, EC-III)*

Em uma das escolas os alunos com deficiência foram separados do ensino regular. Neste caso, eles foram colocados em salas que são destinadas à Recuperação de Ciclo (PIC), aos alunos que repetiram a 4ª série<sup>5</sup> do ensino fundamental, e aos estudantes da 3ª série<sup>6</sup> com dificuldades de aprendizagem.

São classes de recuperação, com turmas menores e separadas das turmas regulares, possuindo até 25 alunos e materiais didáticos específicos. O que deveria ser uma sala de recuperação acaba tornando-se uma sala que estigmatiza os alunos, como “especiais”.

*“No PIC<sup>7</sup>, à tarde, ‘uma salinha’ com 25 aluninhos só, porque é uma sala especial. Só que esta sala seria de reforço, mas eles não são do reforço, são especiais mesmo. Quem entra lá sabe que são especiais. É uma sala em que você não pára! Você sai dali desgastada, o ‘pó’, porque eles te ‘sugam’. Mas, o que você puder dar ali, na hora eles aprendem [...] Mas depois, pela deficiência deles, vai sumindo aos pouquinhos. Mas é muito dez. Tudo o que você faz”. (Professora L3, EC-III)*

Mesmo que este atendimento pudesse ser incorporado ao artigo 9º, como classe especial realizado em caráter transitório “a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos”, como é organizada a avaliação pedagógica que prevê o retorno (ou não) do aluno à classe comum, pois no parágrafo segundo,

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Muitas vezes o professor também desconhece a deficiência de seus alunos, pois ao serem questionados sobre a quantidade e as deficiências dos mesmos, descrevem a fragilidade do sistema e as barreiras enfrentadas pelo professor, ao relatar sua incerteza voltada à quantidade de alunos com deficiências em suas classes.

<sup>5</sup> Correspondendo atualmente ao 5º Ano, do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Correspondendo atualmente ao 4º Ano, do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Projeto de Recuperação de Ciclo.

Buscam suas estratégias a partir do momento que identificam as deficiências dos alunos para minimizar as dificuldades. Mas sempre em ações isoladas.

*“Provavelmente, quatro e outros para confirmar”.* (Professor M1, EP-I)

Sendo assim, vão buscando estratégias a partir do momento que identificam as deficiências dos alunos, como o acompanhamento das mesmas turmas nos anos posteriores.

*“Não trabalhava (com as mesmas). Agora estou seguindo as minhas salas porque é mais fácil e já conheço, já sei de todos os problemas, já sei como adaptar, como fazer”.* (Professora L3, EC-III)

As escolas não realizam a identificação adequada dos alunos com deficiência e não há informações sobre **distribuição destes alunos**. As escolas não conhecem os tipos de deficiências dos alunos, e em alguns casos, os pais não admitem suas deficiências, dificultando ainda mais o trabalho do professor.

### **1.3.2. Acessibilidade: Possibilidade de ir e vir do aluno em todas as instalações, equipamentos e mobiliários da escola e acessibilidade aos conteúdos, mediante recursos diferenciados.**

Perante a Lei, o aluno com deficiência tem sua acessibilidade assegurada mediante a *eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.* (art. 12)

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Sendo assim, duas das escolas possuem rampas de acesso. De um modo geral, as escolas não apresentaram grandes mudanças estruturais. Apenas as turmas que receberam os

alunos com deficiência física, que se localizavam nos pisos superiores, tiveram suas salas transferidas ao térreo.

*“Na questão física, espaço físico, a sala de aula deles teve que ser adaptada. Essa sala era ‘lá em cima’. Então, quando ele entrou - ele entrou agora em fevereiro ou março - quando ele entrou, teve que a adaptar, colocar essa sala embaixo para que ele pudesse ter o acesso, porque não tem elevador”.* (Professor E2, ER-II)

*“Temos três andares. E o andar da quinta série fica em cima. Justamente, tenho um aluno da quinta série que é ‘cadeirante’, que é o da paralisia, e foi colocado aqui embaixo para justamente não ter esse tipo de problema”.* (Professor F3, EC-III)

*“[...] Ainda bem que há rampa aqui. Os alunos entram pelo portão da frente, que é uma rampa, então ela dá esse acesso. E para dar a volta para a quadra também, ele não desce essa escada. Ele dá a volta por baixo e entra pelo portão, direto”.* (Professor E2, EC-II)

Os professores relatam a falta de preparo da escola.

*“Olha, a questão da escola é difícil, porque a escola ainda não está preparada para receber o portador. Porque muitas escolas não têm o elevador, não tem rampa. Então, o acesso é muito mais difícil. Quanto ao amparo pedagógico, sempre da direção, quando se precisava de alguma coisa, se comentava. Mas também se percebe na experiência que tive em outra escola, que eles também não tinham essa experiência de lidar com o problema do portador, então estava incluso, mas...”.* (Professor E2, ER-II)

E em muitos casos, não possuem qualquer adaptação.

*“É, não tinha rampas para subir, não tinha nada. Mas, outros tipos de coisas não tinham, não tinha nada adaptado”.* (Professor E2, ER-II)

Uma das escolas possui banheiro adaptado ao aluno com deficiência.

*“Tem um adaptado, mas ele é fechado. Onde estão guardados os materiais dos operacionais”.* (Professora L3, EC-III)

E o que fazer quando o banheiro está trancado, ninguém sabe o porquê e nem sequer das chaves?

*“[...] mas ele levanta. Ele consegue ficar em pé, só não consegue caminhar. Mas, no ano passado derrubaram-no dentro do vaso do banheiro e ele ficou todo molhado”.* (Professora L3, EC-III)

E ao questionar a atitude da Direção aos professores:

*“Não tem resposta! Não tem resposta! Questionamentos a gente sempre traz, mas não chega nada. Eles anotam num caderno e fica lá anotado!”*

*[...] A única coisa que ele tem, é que pode sair 10 minutos antes do lanche para ir ao banheiro, pelo fato de ser mais calmo, para ninguém o atropelar. Fora isso, é igual a todos. E já questionamos isso! Entendeu!”.* (Professora L3, EC-III)

*“Não. Não sei. E este ano, não participei de nenhuma reunião para resolver esse tipo de apoio. Pois é o professor que irá se virar para resolver o problema. E não tem recurso da Direção para ir atrás”.* (Professor A1, EP-I)

A escola, em sua organização, segundo o art. 8º, no capítulo IV, Serviços de apoio pedagógico especializado, *realizado, nas classes comuns, devem prever e prover, mediante:*  
*[...] d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.*

*“A escola deveria conseguir algum tipo de material. Um material para estarmos trabalhando com ela, pois por mais que a deficiência seja a fala, precisamos ter algum tipo recursos dentro da escola. Já que o governo colocou a inclusão social, deveria dar parâmetros para estas crianças, que de certa forma também estão sendo excluídas. Deveria ter ajuda de ‘fono’ ou de algum outro médico que pudessem estar ajudando elas. Porque quando ela não consegue se expressar corporalmente, fica nervosa e começa a gritar. Quer falar e alguns professores não conseguem entender o que ela quer. E por tudo isso, precisa de ajuda de profissionais. De algum curso, alguma coisa que o governo pudesse nos encaminhar para ter uma inclusão melhor do que de certa forma estavam treinando”.* (Professor A1, EP-I)

Há a denúncia de um aluno que, para se sentir incluso, necessitaria de um computador e a escola não oferece este recurso ao aluno para participação efetiva. Ele fica inerte na sala e a mãe não tem condições financeiras para tal. E neste caso o acesso poderia ser garantido apenas pela disponibilidade de um computador.

*“Ele teve paralisia infantil, e só afetou um lado. O problema dele é... Ele sabe escrever por computador, só que a escola não oferece esta parte. Ele é um aluno que só fica dentro da sala, praticamente só assistindo às aulas. Para escrever teria que ter uma tala, e custa muito cara. A mãe não teria condições de comprar. E ele fica praticamente inerte, porque ele não escreve nada, se disponibilizassem um computador para ele, poderia participar também.*

*[...] Já foi pedido nosso e nada. E ele responde oralmente, nas aulas faço questões para ele e sabe responder. É de uma inteligência maravilhosa [...]”.* (Professora L3, EC-III)

E novamente quando é questionada a ação da Direção perante estas barreiras:

*“Não é da parte deles. Entendem como inclusão, somente o tempo de ficar aqui e não participar de nada [...]”.* (Professora L3, EC-III)

Segundo os depoimentos, a escola entende como inclusão escolar somente o acesso do aluno. A inclusão escolar acaba sendo encarada como sinônimo de inclusão social.



*“Ele estava ali somente por causa da inclusão social”.* (Professor A1, EP-I)

Veja agora o resumo da organização escolar no Quadro 05:

**Quadro 05**  
**Organização Escolar**

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ESCOLAS		
	PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	<i>“Não sabe como funciona”.</i> (M1)/ (A1)	<i>“Há apenas um aluno com deficiência na escola, um ‘cadeirante”.</i> <i>Crítica o número excessivo de alunos.</i> (E2)/ (F2)	<i>“Há uma sala que seria de reforço, mas possui alunos ‘especiais”.</i> (L3)
ACESSIBILIDADE	<i>“Não há adaptação”.</i> (M1)/ (A1)	<i>“O acesso é muito difícil. A sala de aula teve que ser adaptada, para o térreo.</i> <i>Favorável à inclusão. Defende que há benefícios da Educação Física.</i> <i>Há rampa na entrada da escola, e dá acesso à quadra”.</i> (E2).  <i>“Dificuldade na estrutura física”.</i> (F2)	<i>“Há um banheiro adaptado, mas ele fica trancado.</i> <i>Nele ficam guardados os materiais operacionais. Motivo: sem resposta”.</i> (L3)  <i>“A sala de aula teve que ser adaptada, para o térreo”.</i> (F3)

Na análise da organização escolar para o atendimento aos alunos com deficiência, observamos que nem sempre é realizado em classes comuns do ensino regular como prevê a Resolução. Para que haja a distribuição dos alunos com deficiências, a escola deveria realizar a identificação destes estudantes através de entrevista com a família, anamnese, histórico da família, com assessoramento técnico e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem para que suas respectivas necessidades educacionais especiais sejam devidamente atendidas. E esse processo não acontece nas escolas pesquisadas.

Também não há muitas mudanças na estrutura da escola, apenas o que é possível, como a troca de andares das salas, rampas de acesso das escolas ER-II e EC-III. Pouca acessibilidade aos conteúdos, por não haver recursos diferenciados.

## 1.4. ESPAÇO DE REFLEXÃO

Espaço destinado à reflexão ao atendimento dos alunos com deficiência, como subsídios ao esclarecimento para a identificação das deficiências, as necessidades educacionais especiais, e consequente tomada de posição e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Contando para tal com as experiências de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; de serviços de Saúde e Assistência Social, garantido pelo art. 8º, em seu capítulo VI:

condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Mas este processo não é a realidade das escolas estudadas, numa precariedade das condições docentes.

### **1.4.1. ESPECÍFICO A RESPEITO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: reflexão ao atendimento dos alunos com deficiência, como subsídios ao esclarecimento para a identificação das deficiências, as necessidades educacionais especiais, e consequente tomada de posição e avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.**

Segundo os relatos dos professores entrevistados, em dia de Conselho de Classe alguns professores necessitam ser lembrados da inclusão escolar dos alunos com deficiência, pelo fato de não haver espaço de reflexão para isso e, com indignação, a professora relata:

*“Nada, nada! Nada, nada, nada, nada!!! Tanto que, quando tem reunião de Conselho de Classe, você nota os alunos com notas vermelhas, e sou eu quem tem que lembrar os professores, que estes são alunos inclusos, com deficiência porque a maioria não lembra. ‘Pegou, né!’. Numa sala de aula, de História, de Português, somente depois que o professor fala: ‘Realmente, ele é assim, é assado!’”.*  
**(Professora L3, EC-III)**

Em nenhuma das escolas pesquisadas há espaço para que se possa discutir qual o encaminhamento a ser dado aos alunos com deficiência, ficando estas indagações restritas às conversas informais, entre as aulas.

*“Então, estava até conversando com a Vice-Diretora, esses dias [...], que parece que é uma paralisia que ele tem, só nos membros inferiores. Porque ele não tem consequências mentais. Não tem nenhum aspecto, ele é um menino muito inteligente, sabe tudo. [...] Só que ele se nega, ele não faz as atividades físicas. Já adaptei, já trouxe... Conversei até com a Vice esses dias, bati foto, trouxe uma atividade adaptada, dava para ele fazer, mas não adianta. Foi como falei para ela: Estou com esta turma vai fazer dois meses, não sei se é confiança... Alguma coisa assim. Mas, estou tentando trazer ele para mim. Mas esta resistência dele em participar é muito difícil. Ele faz tudo, se você pedir um trabalho de Educação Física, na sala de aula ele faz. Se você pedir em grupo, ele vai fazer. Só que a atividade ele não faz, mesmo adaptada. Então, creio que seja um receio próprio dele mesmo. Mas estou tentando trazer. Seria mais difícil se a turma não o aceitasse, e ao contrário a turma aceita ele, a turma tenta trazer... Às vezes, quando faço adaptação das atividades, a turma chama: "Vamos [...], vamos fazer". E ele não faz se retrai e ele não quer fazer”. (Professor E2, ER-II)*

O professor, dentre tantas tentativas, tantas dificuldades, acaba solucionando e superando os problemas apresentados sozinho.

*“É difícil a gente falar neste assunto, porque às vezes, a gente tem que ver que tipo de deficiência que é, que grau ocorrido, pra gente poder ver o quê que a gente vai poder adaptar, que tipo. Aqui na escola tem um cadeirante. [...] E... a gente tem dificuldade de levar ele para a quadra, porque tem que descer a rampa toda para depois voltar, entendeu. A gente não tem muita adaptação para portadores, tanto que a gente teve que mudar a sala de aula para ele. A sala dele era lá em cima, a sala toda mudou para baixo por causa dele. O que a gente pode a gente vai adaptando. Pelo menos a escola é assim. "Graças a Deus", em relação ao material, a gente está trabalhando para ter bastante material, "Graças a Deus", não está faltando<sup>8</sup>. (Professor F2, ER-II)*

#### **1.4.2. TRABALHO COLABORATIVO: O apoio colaborativo entre o sistema, a escola e o lar, formando um plano estruturado, que declare os propósitos e as expectativas da colaboração.**

Nas escolas estudadas não há esta triangulação. Embora seja assegurada ao aluno, no art. 8º, sobre a organização escolar, no Capítulo IV, dos serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) **atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de **professores-intérpretes** das linguagens e códigos aplicáveis;

<sup>8</sup> Relata que os recursos comuns como bolas, cordas e arcos.

- c) atuação de professores e outros **profissionais itinerantes** intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros **apoios necessários** à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (g.m.)

Bem como prescreve e Capítulo VII:

sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Embora haja atendimento itinerante na escola EC-III, e seja com os alunos da comunidade, como já mencionado não há relação com os demais alunos desta escola.

Veja agora o resumo do espaço de reflexão no Quadro 06:

**Quadro 06**  
**Espaço de Reflexão**

ESPAÇO DE REFLEXÃO	ESCOLAS		
	PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
ESPECÍFICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	<i>Não há.</i>	<i>“Não há este espaço”. (E2)</i>	<i>Não há.</i>
TRABALHO COLABORATIVO: ITINERÂNCIA	<i>Não há.</i>	<i>Não há.</i>	<i>Há uma conversa informal entre o professor itinerante e os dois professores pesquisados da escola.</i>

Na análise dos depoimentos não há espaço destinado à reflexão entre o corpo docente, os diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; de serviços de Saúde e Assistência Social.

As poucas conversas que aconteceram foram realizadas informalmente entre os próprios professores e a direção escolar. Não há apoio colaborativo entre o sistema, a escola e o lar, que pudesse formar um plano estruturado, declarando os propósitos e as expectativas da colaboração.

## 1.5. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreende a construção de modalidades de organização didático-pedagógica do conhecimento nos contextos de ensino, que de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 8º, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial **capacitados e especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

[...] V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

[...] VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/ etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/ série.

### 1.5.1. RECURSOS DIDÁTICOS DIFERENCIADOS: São recursos que propiciam a aquisição de conhecimentos dos estudantes ao máximo, com a maior quantidade de adaptações.

Na verdade, até os recursos didáticos são organizados pelos professores, pois não há encaminhamentos neste sentido, nas escolas estudadas. Não há materiais pedagógicos para os tipos de deficiências, não há este amparo na escola, que o Estado não organizou as escolas para isso.

*“Até porque, materiais pedagógicos para portador, como de audição, de visão, você não encontra, que são bolas adaptadas que dê para você trabalhar com cego, você não encontra esse amparo na escola. E é uma crítica que a gente tem, inclusive já venho comentado há anos anteriores, de que o Estado impôs uma coisa e não organizou, porque você não vai saber desses materiais pedagógicos, como está, atuando. Acho que em 2005 recebemos alguns livros, mas também que não explicava muita coisa [...]” (Professor E2, ER-II)*

*“Aqui nunca teve. Já vi uma vez um prospecto, um livro que veio acho que o primeiro livro de Educação Física que vi nesta escola, falando sobre a Educação Física adaptada aos professores de Educação Física, mas era destinado ao ensino médio. E o livro desapareceu! Porque há pouquíssima bibliografia para nós. Além de não ter curso, há pouquíssima bibliografia. O que tenho visto e pesquisado são os jogos cooperativos e Internet, porque estou "fuçando". Porque de resto não chega nada”. (Professora L3, EC-III)*

*“[...] na época não tinha nada, assim de material que a gente pudesse trabalhar. Que tinha mesmo era uma bola... [...] umas cinco bolas; corda, que eu trabalhei*

*um pouquinho de corda com ela, [...]. Mas, recursos pedagógicos nenhum”.*  
**(Professor F2, ER-II)**

Alguns professores alegam que nunca receberam qualquer tipo de subsídios. Não há encaminhamentos neste sentido.

*“Nunca veio! Nunca veio! Nem que fossem livros, subsídios para a gente trabalhar. Porque o que posso pesquisar na Internet, não fico parada não. Procuo, faço adaptação. Utilizo muitas “revistinhas”, como a Recreio, a Escola. Na parte esportiva, às vezes, a classe perde um pouco. Mas, ganha na parte de sociabilidade. E agora adaptar porque com a quadra já entregue, poderemos trabalhar um pouquinho mais”.* **(Professora L3, EC-III)**

Mesmo os livros encaminhados aos professores acabam não sendo úteis, pela falta de habilidade em lidar com este material.

*“Não há encaminhamento. Por exemplo, no caso do auditivo, coisa que a gente não tem tempo, tem aquele cursinho de libras, mandaram para as escolas um livro de libras. Mas a gente não é capacitado para isso.*

*[...]Ele ensina como utilizar os códigos. Mandaram e nas escolas tem os sinais com as mãos. Mas... a gente não está capacitado. Foi bem dito na Vídeo-Conferência que cada escola que tem os seus “que se vire”, que vá correr atrás de meios. Eles querem só a inclusão social! Só para falar que o aluno está na escola. E na realidade a gente não pode se quer dar um certificado para esse aluno”.*  
**(Professor M1, EP-I)**

Professores comentam que, mesmo a Proposta Curricular encaminhada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (em 2008) não previa em suas aulas, até aquele momento, textos, assuntos voltados aos alunos com deficiência. Criticam o formato, o modo como foram estabelecidas as decisões, como fato consumado e das adaptações, que tiveram que realizar as atividades para todos.

Para estes, os conteúdos destinados para cada série estavam muito fora da realidade das crianças, pois não havia nada nesse material adaptado para os deficientes. Isso foi algo esquecido por eles. Deixado para o segundo plano. E que além de adaptar um conteúdo que não condiz com as séries, com a realidade dos alunos, tem que adaptar outra parte que esqueceram.

*“[...] este ano a proposta já veio montada e você tem que trabalhar em cima daquilo para alunos ‘normais’, e em cima dos ‘normais’, você também tem que adaptar a proposta para eles”.* **(Professora L3, EC-III)**

*“[...] Peguei este material agora que voltei da licença. Li todo o material e não há nada. Nada, nada, nada!*

*[...] Não. Nenhuma. Até o material didático que estão querendo implantar agora, além dos conteúdos para a série em que estão destinados é muito fora da*

*realidade. Tanto da cultura, do mundo das crianças, não trazem nada desse material adaptado para os deficientes. Isso foi algo esquecido por eles. Deixado para o segundo plano.*

*Além de adaptar um conteúdo que não condiz com as séries, não condiz com a realidade deles, que contém erros absurdos, você ainda terá que adaptar outra parte que eles esqueceram”. (Professor F3, EC-III)*

### **1.5.2. METODOLOGIAS DE ENSINO: Métodos que possam encorajar a participação e o envolvimento de todas as condições de sala de aula.**

O artigo 8º, em seu Capítulo III, ainda prevê

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, **metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados** e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (g.m.)

Desta forma, o professor busca conhecimentos pessoais para subsidiar suas dificuldades e métodos que possam encorajar a participação e o envolvimento de todas as condições de sala de aula, conhecimentos pessoais para subsidiar suas dificuldades.

*“Era meu. Nunca tive outro tipo de... Alguém que viesse explicar para mim, como faria o serviço com ele. Então essa experiência pegava da minha prática de PEB I que tive.*

*[...] Por exemplo, com a dança, ele dança, ele se movimenta. Nós trabalhamos o projeto ‘Lien Chi’, você conhece?”. (Professora L3, EC-III)*

Ter lecionado ou trabalhado em outras instituições, muitas vezes, não resolve o problema.

*“Esta experiência particularmente não me favorece muito. Favorece em como você tratar, como chegar nesta criança e dialogar e mostrar para ela o que é certo e o que é errado. Isso até favorece. Agora trazer o que trabalhava lá para a escola pública, não tem como. Pela falta de material, adaptações e etc. Então não tem como estar trazendo o que vivenciei lá na APAE para dentro da escola”. (Professor A1, EP-I)*

Ao descrever suas experiências é possível observar as dificuldades dos professores em realizar a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Tentativas e adaptações. Em alguns casos, as experiências contribuíam.

*“Olha, a gente tentava. Suava bastante e tentava adaptar. E como uma segunda série são alunos de oito anos, eles não têm preconceito nenhum. Então, é mais fácil de adaptar ele à turma e a turma se adaptar a ele também. Então, o que facilitava*

*era isso. Eu tinha que às vezes, trancar o portão da quadra, porque quando ele cismava, ele saía correndo, correr para fora. Era um pouco complicado, mas a gente tentava, ao nosso modo. Como já falei, já tinha uma vivência anterior, então isso facilitou um pouco também nessa jornada”. (Professor E2, ER-II)*

*“[...] a gente trabalhava bem, gestos de comunicação tinha que falar bem devagar, ela conseguia ler os lábios, e eu trabalhava principalmente movimentação. Depois, tentei dar equilíbrio para ela, junto com a bola de futsal, ela tinha que bater uma bolinha, pegar uma bexiga... Trabalhei com bexiga com ela”. (Professor F2, ER-II)*

*“Olha, a gente tenta e... Tenta fazer a inclusão porque não pode trabalhar diferente também. Eles estão aqui mais pelo social, então a gente tenta inclui-lo socialmente. É o que a gente tenta fazer, as áreas da inclusão social, que é o que a gente sabe”. (Professor M1, EP-I)*

Em alguns momentos obtinham sucesso. Em outros não, tornando-se um desafio pessoal.

*“Trago algumas atividades, mas infelizmente ainda não consegui. Como falei para a Vice-Diretora, quero pelo menos até o meio do ano agora, ver se consigo trazer ele para participar, porque ele não participa”. (Professor E2, ER-II)*

*“[...] o meu maior problema era juntar para fazer as atividades todos os alunos juntos. Ela não ligava, ela fazia atividade individual, mas quando era para envolver todo mundo, era bem mais difícil! Os alunos ajudavam, cooperavam bastante, mas a maior dificuldade era esta”. (Professor F2, ER-II)*

Tornando-se um desafio pessoal a cada um dos entrevistados:

*“Sim, as adaptações acontecem, mas ainda não consegui trazê-lo para o grupo. Inclusive, na sala de aula quem ajuda ele é um primo que estuda com ele. Então, tudo é só o primo que pode fazer com ele. Ele não aceita que outros amigos também ajudem a colocar ele na cadeira. É o primo que faz este auxílio de colocar ele na cadeira, de levar. Só que ele tem uma amizade muito grande com os alunos aqui. Está bem integrado. Você percebe que a integração dele é boa. E como falei, ele é muito inteligente. Mas nas questões de amparo pedagógico nós não temos. A adaptação que faço é através da pequena experiência que tenho também, e das adaptações que a gente tenta fazer. Só que ainda não consegui trazer esse aluno. É um desafio que está lançado, que ainda pretendo conseguir”. (Professor E2, ER-II)*

*“Já trabalho com ele desde a terceira série. Então, o bom é que a classe dele, de um cadeirante, já acompanha a sala há três, quatro anos. Então todos os colegas já o conhecem, o [...] cadeirante. Ele tem por volta de 17 anos. Mas ele participa de todas as aulas. Só que encontro um problema: tenho que adaptar muito a aula para ele. Às vezes, não adapto, não faço esta adaptação. E ele faz a aula, igualzinho a todos os outros. Só que evito levá-lo, às vezes para a quadra, porque é muito esforço sobre humano, por ele ser muito pesado”. (Professora L3, EC-III)*

*“Dentro do possível, a gente tenta inclui-los na prática. E como a quadra está em reforma, à maioria das práticas é dentro da sala de aula, sem muita adaptação. Porque são mais de quarenta alunos dentro da sala e é realmente uma coisa muito difícil. Você ter que dar atenção a uma criança que precisa e mais trinta e tantos precisando de atenção também”. (Professor F3, EC-III)*

*“[...] organizo sozinho. Tenho que correr atrás e achar a melhor maneira de adaptar para ela. Apesar de que ela ouve bem. E não corro atrás (da D. E.), tentei há dez anos e não deu em nada. Pois se depender da D. E. não se consegue nada. Professor tem que ir atrás de material. Então não vou perder o meu tempo em ir*



*até lá e não obter respostas. Prefiro me adaptar pegar alguns vídeos específicos e me adaptar. Por isso, a relação que posso com os alunos é muito boa e consigo transmitir alguma coisa”. (Professor A1, EP-I)*

**1.5.2.1. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: Flexibilização e implantação curricular que facilite a inclusão escolar dos alunos com deficiência, feitas através de planejamento para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico, para todos os alunos.**

De acordo com os princípios da Educação Inclusiva, as escolas das redes regulares públicas devem atender aos alunos com deficiência, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino, mediante *a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho*, segundo o art. 17, parágrafo 1º, contando que

As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

Nesse sentido, não há parcerias com as respectivas escolas para realização de tal encaminhamento. Sendo assim, os professores flexibilizam suas atividades, na tentativa de diversificar as estratégias de desenvolvimento com seus alunos.

*“Não é da parte deles. Entendem como inclusão, somente o tempo de ficar aqui e não participar de nada. No ano passado estava muito frio, e estava difícil de participar. Como tinha projeto de jogos estratégicos, trabalhava cada bimestre um jogo, então trabalhei dominó, trilha, jogo da velha, dama, damas internacionais e “gamão”, que é um jogo que mistura xadrez e dama, através de um curso no SESC que capacitava professores para jogar gamão. Ele também jogou de tudo um pouco. E introduzi esses jogos e eles adoravam, e nesta parte de jogos ele era campeão e se sobressaía. Tinha quem quer jogar e procuro sempre estar trabalhando com material de sucata” . (Professora L3, EC-III)*

**1.5.2.2. ADAPTAÇÃO CURRICULAR: Ajuste dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos (Pacheco, 2007, p. 40).**

De acordo com a Resolução, no artigo 15,

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Contudo, os depoimentos dos professores esclarecem como é organizada a “adaptação curricular”, que deveria ser de responsabilidade da escola.

*“[...] procuro adaptar uma parte das aulas em função dele e as outras ele faz normal. Só que quase não temos material, nós trabalhamos com pouquíssimos materiais mesmo, é muita sucata e também fomos prejudicados pela reforma da quadra. O máximo que uso é o pátio. Primeiro por locomoção, e segundo porque a quadra é muito distante e gastamos muito tempo, fora o trabalho de levar a cadeira, porque é pesadíssima, e tenho medo de um machucar o outro. Neste ponto sou mais medrosa que outra coisa. Porque no outro dia derrubaram-no dentro do ‘vaso’ do banheiro. E, é assim que a gente vai. [...]”.* **(Professora L3, EC-III)**

*“Foi tudo eu quem teve que adaptar ali, adaptar aqui... É às vezes perguntava a outro amigo que [...] lecionava para alunos com deficiência, ele dava mais ou menos o exemplo, mas sempre assim, as atividades eram meio “exclusivas”. Porque não tinha como. Por mais que a gente tentasse, ainda excluía um pouco o aluno. Era um pouquinho mais complicada essa relação. (Professor F2, ER-II)*

De acordo com os depoimentos, as adaptações são de responsabilidade exclusiva do professor de Educação Física.

*“[...] Tudo somos nós que temos que adaptar”.* **(Professor F3, EC-III)**

E nesse jogo de cintura, o professor necessita de muita criatividade, porque a escola não possui material específico para o aluno com deficiência. E o pouco material que possui é adaptado.

*“Não, material adaptado não temos. Para o auditivo até dava para fazer, porque a gente adapta o cabo de ‘vassoura com pano’, eles visualizam bastante isso. Agora para cego, não tem mesmo.*

*“[...] na época não tinha nada, assim de material que a gente pudesse trabalhar. Que tinha mesmo era uma bola... [...] umas cinco bolas; corda, que eu trabalhei um pouquinho de corda com ela, [...]. Mas recursos pedagógicos, nenhum”.* **(Professor F2, ER-II)**

*“Tenho [...] uma aluna muda que tem problema de dicção. E aí a comunicação é complicada. E ela não tem problema de audição, mas não fala. Ela ouve bem, mas não fala. Então a gente tem que adaptar a comunicação para tentar amenizar o problema”.* **(Professor A1, EP-I)**

Na verdade, as adaptações ocorridas são do planejamento de aula do professor, pois as escolas não realizam a flexibilização e implantação curricular que facilite a inclusão escolar

destes estudantes para garantir o grau mais alto de participação em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico, para todos os alunos.

### **1.5.2.3. Processos de avaliação: Processos adequados ao desenvolvimento dos alunos.**

No artigo 8º, as escolas [...] devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III - [...] processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Ao serem questionados se recebiam alguma avaliação, responderam prontamente que não, que os alunos ficavam isolados na sala, inertes, apenas pela inclusão social.

*“Não, nada. Ele estava ali somente pela inclusão social”. (Professor A1, EP-I)*

As tentativas avaliativas são mínimas:

*“Ele é um aluno que só fica dentro da sala, praticamente só assistindo às aulas. Para escrever teria que ter uma tela, e custa muito cara [...]”.*

*E ele responde oralmente, nas aulas faço questões para ele e sabe responder. É de uma inteligência maravilhosa”. (Professora L3, EC-III)*

*“[...] deixávamos alguns objetos sobre a mesa, e ele ficava manipulando os objetos. Conseguimos uns brinquedos [...], passava a mão no brinquedo e procurava as pecinhas que deveriam ser encaixadas naquele lugar. Então começamos a fazer um trabalho desse porque era um trabalho isolado. [...] Mas na época pelo pouco que tínhamos, [...] no ensino-aprendizagem, conseguimos verificar pelo tato algum progresso. [...] A gente dava os objetos e brincava com ele como se fossem jogos de adivinhação. Perguntava sobre os objetos e ele tentava dizer o que era somente pelo tato”. (Professor A1, EP-I)*

Não há critérios quanto ao processo de avaliação interna, que desconhecendo as características das diferentes deficiências, não concebem uma condição eficiente condizente ao desenvolvimento do aluno.

Numa diversidade de possibilidades práticas de dispositivos de avaliação que permitam uma regulação no contexto da inclusão, esta pesquisa aponta para o sentido oposto a este propósito.

Veja agora o resumo da prática pedagógica no Quadro 07:

**Quadro 07**  
**Prática Pedagógica**

PRÁTICA PEDAGÓGICA		ESCOLAS		
		PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
RECURSOS DIDÁTICOS DIFERENCIADOS		<i>“Recursos materiais são adaptados. Nunca chegou material diferenciado da DER”. (M1)</i>	<i>“Não há recursos diferenciados para alunos com deficiência”. (E2/; (F2)</i>  <i>“Está trabalhando para ter bastante material”. (F2)</i>	<i>“Falta de recursos materiais”. (L3)</i>
METODOLOGIAS DE ENSINO	FLEXIBILIZAÇÃO CURRÍCULAR	<i>Não há.</i>	<i>Não há.</i>	<i>“A nova Proposta Curricular não traz nada de material adaptado ao aluno com deficiência”. (F3)</i>
	ADAPTAÇÃO CURRÍCULAR	<i>“Não há material específico, tudo é improvisado, adaptado”. (M1)/ (A1)</i>  <i>“Necessidade de material específico”. (A1).</i>	<i>“Atividades adaptadas pelo professor”. (E2)</i>  <i>“As atividades adaptadas eram um pouco excludentes”. (F2)</i>	<i>“Teve que adaptar mais ainda. Adapta muito as aulas”. (L3).</i>  <i>“Como estão sem quadra, às aulas são sem muita adaptação”. (F3)</i>
	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	<i>“Pelo pouco que tinham verificaram progresso”. (A1)</i>	<i>Processo “normal”.</i>	<i>“Ele responde oralmente”. (L3)</i>

Nesta análise dos depoimentos relacionados à prática pedagógica, todos os recursos didáticos diferenciados, as metodologias de ensino, as flexibilizações e adaptações curriculares são organizados pelos professores, pois não há encaminhamentos neste sentido nas escolas estudadas. Não há serviços de apoio pedagógico especializado, complementação ou suplementação curricular, procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

## 1.6. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Tipo de formação inicial e continuada para o exercício da docência. O artigo 18 descreve quem são os professores aptos a lecionar para alunos com deficiência. No parágrafo primeiro, considera os **professores capacitados** *aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:*

*I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;*

*II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;*

*III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;*

*IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.*

No parágrafo segundo considera os **professores especializados** aqueles que desenvolveram “competências para identificar” as necessidades dos alunos com deficiência, para *definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas*, para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Para tanto, o parágrafo terceiro descreve que os professores especializados em educação especial deverão comprovar

*I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;*

*II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.*

### 1.6.1. NA FACULDADE: Disciplinas – específicas ou não – que trataram sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular

Nos depoimentos colhidos observa-se que metade dos professores teve disciplinas específicas que tratavam do aluno com deficiência

*“[...] Tive Educação Especial, com uma professora ótima”. (Professor E2, EI-II)*

*“Tive aula de Portadores de Necessidades Especiais, durante um ano. Tanto que eu tive um pouco mais de facilidade, graças a uma atividade que eu fiz em outra faculdade, num Campeonato de Surdos e Mudos, entendeu. [...] aprendemos a fazer a sinalização e do esporte de futsal aprendemos, que tinha que levantar a bandeirinha. A gente aprendeu assim, bastante sinalização. Aprendemos também que tinha que falar devagar, que por mais que eles fossem surdos não precisava ficar gritando, não precisava nem falar... Era só falar baixo, normal, sendo devagar eles entenderiam”. (Professor F2, ER-II)*

*“[...] Tive Educação Física Adaptada. Ela tratava a maioria dos problemas de adaptação da criança, tanto no meio escolar quanto no meio esportivo. Tivemos várias palestras com deficientes, tanto da seleção brasileira quanto das escolas. A gente procurou fazer um trabalho também com as APAES, um acompanhamento. Todo voltado para esta área. Um pouco de conhecimento das deficiências”. (Professor F3, EC-III)*

Alguns relataram que tiveram ótima formação neste aspecto.

*“Foi muito bom. Uma professora ótima que não trabalhou só a questão teórica, ela trabalhou a questão prática também. A professora ‘M’, uma professora muito boa, ela tinha amigas que estavam na época de aula, fazendo um campeonato de ‘cadeirantes’ do basquetebol. Ela levou a turma até esse campeonato, conversamos com os jogadores todos, alguns comentaram sua trajetória, que muitos vieram a ser deficiente em idade adulta. Por consequência de atropelamento, o outro tinha tomado um tiro. Assim, essa experiência, no contato pessoal, também foi muito grande, uma vivência. E ela também tinha parceria junto com o SAESP, que era na questão da natação. E todo projeto que a gente desenvolvia era com o SAESP, então era diretamente com os alunos. Assim, creio que foi de grande importância para turma, não só teórico, mas poder também adquirir o conhecimento prático ali.” (Professor E2, ER-II)*

Alguns, também tiveram outras disciplinas que trataram sobre a inclusão de alunos com deficiência.

*“[...] Tive a disciplina de... Falhou-me a memória agora, era com a professora ‘M2’. E... Falhou-me a memória agora sobre o nome dessa disciplina. [...] essa professora, inclusive era coordenadora do SAESP, ela articulava com a professora ‘M’ [...] a prática com a teoria também, trazendo a questão da inclusão. [...] E essa professora articulou junto com a nova emenda que veio também do governo, de estar incluindo os portadores de necessidades educacionais especiais na escola regular, que até alguns anos atrás, eles eram mantidos em salas especiais, algumas escolas nem se quer aceitam tinham que estar em instituições. Então essa articulação foi importante também. Só desculpa que não me lembro agora do nome dessa disciplina”. (Professor E2, ER-II)*

*“Cada disciplina tentava puxar um pouco, mas não era tão aprofundada quanto essa<sup>9</sup> matéria. Não é uma coisa tão comum para um currículo universitário”. (Professor F3, EC-III)*

Disciplinas que atenderam as expectativas dos professores.

---

<sup>9</sup> A já referida disciplina de Educação Física Adaptada.

*“[...] na faculdade mesmo era meio fraco, porque a própria professora... [...], porque ela era meio... Assim, eu não gostava muito da matéria dela, era meio chata...” (Professor F2, ER-II)*

*“Tive, mas ‘super’ superficial. Nada profundo. A faculdade querendo ou não ela nos ensina na teoria. Mas acho que a prática fala mais alto, e é onde você consegue mudar caminhos para tentar resolver os problemas do dia-a-dia, a arrumar soluções. [...] a faculdade só te dá caminhos, parâmetros. Na experiência é que você acaba encontrando fatores para amenizar. Acaba sendo somente aulas teóricas, porque não tive nada que pudesse descrever os sistemas, as dificuldades, não tive. Assuntos superficiais. Você aprenderá mesmo na prática, no dia-a-dia. (Professor A1, EP-I)*

Outros não tiveram esta oportunidade.

*“Na época... Acho que “Psicologia” tratava disso”. (Professor M1, EP-I)*

*“Não. Que fosse específica para deficientes, não”. (Professora L3, EC-III)*

No depoimento, a professora L3 declara que não teve disciplina que tratasse sobre a questão da inclusão dos alunos com deficiência porque o Estado, nesta época, não tratava sobre inclusão ou integração.

### **1.6.2. DEFICIÊNCIA: Formação específica ao atendimento ao aluno com deficiência.**

Nenhum dos entrevistados possui formação específica ou pós-graduação na área da Educação Especial.

### **1.6.3. OUTROS: Outras atividades que contemplaram o acompanhamento do aluno com deficiência.**

Os professores necessitam realizar outros tipos de acompanhamentos.

*“Na verdade, em 2002 iniciei no SAESP - SERVIÇO DE ATENDIMENTO ESPECIAL - da Unicsul mesmo, que atende jovens e adultos com deficiência mental. Então, trabalhei como monitor durante dois anos e mais um ano como voluntário. Depois que me formei fiquei mais um ano ainda como voluntário, trabalhando neste projeto. Inclusive meu TCC também foi realizado com uma pesquisa com estes jovens do projeto, e eu levei adiante”. (Professor E2, ER-II)*

*“[...] fiz um curso por instrução da professora, ela incentivou a gente, que a gente iria ganhar um ponto, e como a matéria dela eu não gostava muito e tinha dificuldade, eu fui para pelo menos ganhar o ponto na média, aí acabei gostando bastante, e foi uma experiência muito interessante. Porque a gente lidava tanto com surdo, quanto com mudo. Pessoas que não enxergavam, tinha também, foi*

*muito interessante. [...] a única experiência que tive [...], fora os alunos que eu trabalhei, foi essa da faculdade, 'trabalho' da faculdade". (Professor F2, ER-II)*

*"Fiz um curso em 1998 para trabalhar com alunos com Síndrome de Down. Trabalhava natação na APAE de um município vizinho. Trabalhei dois anos lá e um ano na Mooca. No total foram três anos". (Professor A1, EP-I)*

Veja agora o resumo da formação dos professores no Quadro 08:

**Quadro 08**  
**Formação dos professores**

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	ESCOLAS		
	PRECÁRIA	REFERÊNCIA	COMUM
NA FACULDADE	<p><i>Teve a disciplina de Psicologia, com aulas expositivas e visitavas a instituições. (1997). (M1).</i></p> <p><i>Teve, mas foi superficial, nada profundo. (A1)</i></p>	<p><i>Teve a disciplina de Educação Especial, com uma professora ótima (2003). (E2)</i></p> <p><i>Teve a disciplina de Portadores de necessidades especiais, durante um ano (2004). (F2)</i></p>	<p><i>Não teve disciplina específica sobre alunos com deficiência. Nem sobre integração ou inclusão escolar (1976). (L3)</i></p> <p><i>Teve a disciplina de Psicologia. (M1)</i></p> <p><i>Teve a disciplina de Educação Física Adaptada. Outras disciplinas "falavam" pouco, por não ser algo comum no meio universitário (2005). (F3)</i></p>
DEFICIÊNCIA	<i>Não há.</i>	<p><b>SAESP - SERVIÇO DE ATENDIMENTO ESPECIAL</b></p> <p><i>Unicsul (2001-2004). Atendimento de jovens e adultos com deficiência mental. Monitor durante dois anos e mais um ano como voluntário. (E2)</i></p>	<i>Não há.</i>
OUTROS	<p><i>Curso para trabalhar com alunos com Síndrome de Down. (A1)</i></p>	<p><i>Curso sobre Campeonato para Surdos e Mudos. (F2)</i></p>	<i>Não há.</i>

Nos depoimentos foi possível verificar que metade dos professores não teve disciplinas relacionadas à inclusão escolar do aluno com deficiência. Enquanto outros



contaram somente com a experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho. Nenhum possui especialização voltada à Educação Especial, e poucos são os que se destinam a cursos ou outros complementos pedagógicos neste sentido.

Ao final de tanta indiferença, resta o desabafo:

*“[...] Nestes treze anos que leciono já tive vários casos de alunos com deficiência. Síndrome de Down, dentro da escola, deficiência auditiva, só de fala. Já tive aluno com deficiência visual. Essa deficiência visual dava um trabalho porque nenhum professor tinha experiência para estar lidando com esse tipo de deficiência. Então, percebia que o aluno no início ficava um pouco isolado. Estava mais pela inclusão social para fazer amizade. Não tinha material para ser desenvolvida, para o aluno, a escrita. Ele falava e tudo. Tive vontade de ir atrás de algum material e agente encontra tanta barreira... E na época tudo era pago, você tinha que comprar. Então para trabalhar conversava muito com o aluno, mostrava para ele através da nossa fala para ele entender. Mas era complicado e fiquei com esse aluno apenas seis meses. Até que a mãe conseguiu uma vaga em escola especial e levou esse aluno para a escola, e acredito que tenha sido desenvolvido um bom trabalho”.*  
(Professor A1, EP-I)

## **2. ANÁLISE NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA SOCIOLOGIA: DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR AOS EFEITOS ESTRUTURAIS DO HABITUS**

Para tentar compreender o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, nas aulas de Educação Física no ensino regular, através da sociologia crítica, é preciso aprofundar a análise buscando obter elementos que possibilitem a explicação das ações pedagógicas envolvidas.

Assim, é preciso abrir a “caixa preta” a que se referem os estudiosos interessados na escola e conhecer como ocorrem estes processos.

Para o processo de inclusão escolar, inicio com Ferraro que, na contra-mão apresenta discussão da perspectiva da escolarização no Brasil na ótica da exclusão, reunidos em três grupos:

No primeiro deles, estão “todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem se quer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória”. O segundo grupo compreende “aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo”, os chamado *evadidos*. Finalmente, o terceiro grupo abrange todos “aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo”. (FERRARO, p. 49, 2004).

O autor propõe categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, proporcionando, como ele próprio descreve, *unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência [...]*, para o processo de exclusão escolar (p. 48). Explica que

[...] A exclusão escolar na forma de exclusão **da** escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão **na** escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência [...]. (FERRARO apud FERRARO, 2004, p. 49).

Discute que a escola é regida por duas lógicas opostas: *a lógica da progressão, que funciona para uma parcela da população, e a lógica da exclusão, reservada aos filhos das classes trabalhadoras.*

Não há como não reconhecer à escola brasileira a sua eficiência e eficácia como máquina da exclusão escolar. Apenas é necessário acrescentar que, por mais longe que possa levar a sua autonomia, a escola dificilmente conseguirá afastar-se muito do padrão que rege a sociedade da qual faz parte e à qual serve. E a sociedade brasileira é conhecida e reconhecida como uma das mais desiguais no mundo (p. 58).

Para o autor, o problema mais grave da escola brasileira é o fenômeno da exclusão **na** escola, levando o leitor a refletir que, a partir do momento que se discute a exclusão na escola, afasta-se a idéia de que a solução deste problema reduz-se às medidas de universalização do acesso à escola, o que no Brasil significa inclusão num sistema escolar altamente excludente, que é insuficiente, mas assegura o direito à Educação.

O autor cita M. Ribeiro, que defende que *o uso da categoria exclusão “pode implicar a aceitação da ordem que exclui” e que a luta pela inclusão pode acabar reduzindo-se a “uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão”*. (p.59).

Por isso, este processo deve ser precedido ou acompanhado de transformações na organização escolar e funcionamento em relação à escolarização das classes populares e outros grupos ou categorias de discriminados.

Para Nóvoa (1995, p. 25), o funcionamento de uma organização escolar *é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, normalmente entre grupos com interesses distintos*. Assim, as características organizacionais das escolas tendem a construir-se com bases em três grandes áreas:

**a estrutura física da escola:** dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.

**a estrutura administrativa da escola:** gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.

**a estrutura social da escola:** relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democratização interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (grifos meus).

Essas características organizacionais são determinantes para a eficácia das escolas, no sentido de se buscar uma identidade própria da escola.

O autor apresenta uma lista de procedimentos como *o retrato de uma escola eficaz*, tomando o cuidado de alertar o leitor quanto à sua intenção, ao apresentá-la não como um *guia de ação*, mas como uma espécie de “*check-list*”, *de apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características dinâmicas* (p. 26).

Neste esboço apresentado pelo autor estão presentes: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal participação dos pais, reconhecimento do público e apoio das autoridades. São conceitos como *autonomia, ethos, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto, etc.*, que fazem da cultura escolar *uma das áreas da investigação que permite mobilizar estes conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceitual*.

Enfim, há que se considerarem as questões organizativas que vão desde aspectos *físicos como arquitetura e tamanho dos prédios escolares, princípios de organização e distribuição dos espaços e tempos e seus aspectos influenciadores, passando pela organização do trabalho e das pessoas* (Marin, 2006, p. 05).

Com relação às pessoas, especificamente os professores de Educação Física, à medida que vão adquirindo experiência ao longo dos anos em sua docência, também vão reconstruindo o seu *habitus*, que é um conceito central da sociologia bourdieusiana. [...] *Ele - habitus - garante a coerência entre a sua concepção da sociedade e do agente social individual; fornece a articulação, a mediação entre o individual e o coletivo* (Bonnewitz, 2005, p. 75).

O conceito de “*habitus*” poderá, nesse sentido, nos auxiliar a compreender e explicar as práticas dos professores de Educação Física frente à inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida que

[...] Conceitos e categorias analíticas por ele construídos, constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares (BOURDIEU, 1998, p. 07).

A vida em sociedade supõe que o indivíduo seja socializado. E de acordo com Nogueira e Catani, para Bourdieu, a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, pois a socialização, *realizando a incorporação dos habitus de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo habitus*. Este conceito está na base da reprodução da ordem social:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios grandes e organizadores de práticas e representações que podem ser obviamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BONNEWITZ, 2005, p. 76).

A definição supracitada enfatiza que o *habitus* é um *sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização*. Ou seja, as disposições são atitudes, sentimentos, ações, percepções e pensamentos interiorizados pelos indivíduos, e que funcionam como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

De acordo com Bonnewitz, para Bourdieu, *essa interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos [...] (p. 77)*. Esse **esquema de percepção e de ação** interiorizados pelos indivíduos nos permite agir sem sermos obrigados a nos lembrar das regras que precisamos observar para agir. O autor distingue dois componentes do *habitus*, através destes esquemas: o *ethos* e a *hexis*.

[...] *ethos* para designar os princípios ou os valores em estado prático, a forma interiorizada e não-consciente da moral que regula a conduta cotidiana: (o *ethos* se opõe assim, à ética, que é a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral). A *hexis* corporal corresponde às posturas, disposições do corpo, relações ao corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história (grifos meus, BONNEWITZ, 2005, p. 77).

O *habitus* está na base do que define a personalidade do indivíduo. Sendo assim, a impressão destas disposições, a maneira de agir e reagir, serem natas são produtos do *habitus*. Da mesma maneira que, o modo de andar, a facilidade ou não nas relações interpessoais são

manifestações da *hexis* corporal. Enfim, *considerar determinado indivíduo como pequeno, mesquinho, ou, pelo contrário, generoso brilhante, depende do ethos, depende do habitus.*

Entre todas as ações pedagógicas que sofreremos, as mais decisivas são as mais precoces, na infância, resultando num *habitus primário*, tendo a família como grande responsável neste papel: [...] *o habitus pode ser considerado como um mecanismo de interiorização da exterioridade.* Interioriza as propriedades relacionadas à posição social de nossos pais, pois *sujeitos situados em condições sociais diferentes vão adquirir disposições diferentes.* (p.79).

À medida que há a aquisição de novas experiências, novas disposições sobre o *habitus primário enxertam-se, [...] habitus secundários [...] continuar e redobrar o habitus familiar.*

[...] *o habitus é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente o que mostra que o habitus não é totalmente congelado. Isso implica que nossas práticas e representações não são nem totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres - estas escolhas são orientadas pelo habitus* (BONNEWITZ, 2005, p. 79).

Ou seja, as aquisições mais antigas condicionam as mais recentes, formando um só *habitus* que não pára de se adaptar, mas apresenta uma forte inércia.

É possível entender que *um estilo de vida é um conjunto de gostos, crenças e práticas sistemáticas característicos de uma classe ou fração de classe dada*, relacionada a um campo que exerce sobre os agentes uma ação pedagógica multiforme, fazendo-os adquirir os saberes indispensáveis a uma inserção tida como correta nas relações sociais. Desta forma,

[...] *os agentes portadores do mesmo habitus não precisam entrar em acordo para agir da mesma maneira, trata-se da escolha [...] de uma profissão [...]. Cada um obedecendo a um 'gosto pessoal', realizando o seu projeto individual, concorda espontaneamente e sem saber com milhares de outros que pensam, sentem e escolhem como ele. Daí a impressão de harmonia preestabelecida que dá ao observador o funcionamento de toda a sociedade - harmonia pelo menos relativa* (p. 87).

Esse conjunto de comportamentos e atitudes condicionados são produtos da exteriorização da interiorização dos esquemas inconscientes de pensamentos, de percepções e ações de acordo com as regularidades objetivas e as relações de classes. *O habitus de classe tem assim como consequência o fato de que os agentes se comportam de tal maneira que as relações objetivas entre classes se perpetuam* (p. 88).

O conceito de classe social pressupõe uma sociedade aberta, num campo de relações sociais diferenciadas. Nada é natural e sim construído culturalmente. E o que constrói estas relações sociais são as relações antagônicas, criando estratégias de manutenção, numa relação de poder (caráter simbólico). Todo indivíduo é expressão de classe, o modo natural como vê sua posição social.

Esta posição depende do campo social, das relações sociais e dos mecanismos sociais que são colocados em ação sem que os sujeitos e agentes percebam, realizando um processo de reprodução que redunde na estratificação social (classe social com frações de classe, com padrões diferentes, mas semelhantes).

Nesta posição social, os professores de Educação Física compartilham o mesmo *habitus docente* na trajetória social coletiva, porque interiorizam ao fim de um longo e complexo processo de condicionamento, ações pedagógicas construídas e incorporadas como forma de distinção do espaço social.

## **2.1. O PRINCÍPIO DA PRECARIEDADE COMO UM FATOR DETERMINANTE NO HABITUS DOCENTE**

Os professores de Educação Física apresentam um *ethos* detectável através do conjunto de suas ações, construindo perfis que acabam demonstrando contradições. Por um lado os comportamentos na escola em relação à falta de condições de trabalho destes e por outro, os procedimentos necessários a uma inclusão escolar efetiva.

A postura pouco crítica em relação à falta de condições de trabalho, de apoio, de material é originária de um “*habitus*” docente, formado no princípio da precariedade, isto é, a falta de condições como expressão de uma formação precária que, apesar de toda uma normatização existente, é incorporada como “natural”.

Tal como Cury (1998, p.75) afirma, a precariedade, no Brasil, tem existência histórica e produz consequências efetivas. *Ela não pode ser tomada nem como um “álibi estrutural” destinado a justificar a ausência da função específica da escola, nem como um modo de deslocar a responsabilidade de fracassos exclusivamente para o interior da escola.*

Segundo o autor, o deslocamento de responsabilidade “para baixo” e o descompromisso de dever do Estado provocam risco de manutenção da dualidade e de seu aprofundamento:

[...] A precariedade como ausência de condições objetivas e adequadas para um salto de qualidade permite, através da fraseologia “moderna” ou “pós-moderna”, a ocultação e o aprofundamento do fosso entre escolas de “primeiro mundo” e as de “terceiro mundo”. Essas últimas, situadas em áreas e zonas onde a pobreza se cruza com a inorganização, compõem-se de pauperizados, excluídos e marginalizados (p. 75).

Sendo assim, para o autor, *a desconstrução da precariedade não pode ser imputada, por exemplo, aos municípios, ignorando-se a história da produção da própria precariedade*, abrindo espaço para deslocar em direção das comunidades e dos indivíduos a responsabilidade das *mazelas educacionais e por consequência (desviante) sua superação*.

Para Cury, resta ainda saber se, além da precariedade, não será lícito perguntar sobre uma *possível improvisação*:

[...] Não é incomum que, em reformas consentidas ou não, sejam educacionais ou de outra área, a figura da improvisação apareça quer sob a forma de ausência de condições objetivas e subjetivas, quer sob a forma da pressa. A improvisação produz resultados dramáticos”. (p. 76).

Levando-nos a refletir se será impróprio afirmar que a magnitude da mudança acabe tornando-se a manutenção do estabelecido sob outras formas.

## **2.2 APRECIÇÃO CRÍTICA DOS DEPOIMENTOS NA PERSPECTIVA DO HABITUS DOCENTE**

### **2.2.1. Na formação dos professores**

Foram poucos os professores que na formação inicial tiveram minimamente algum conhecimento a respeito da Educação Especial, tão pouco da inclusão do aluno com deficiência no sistema escolar regular, levantando a reflexão da falta de investimentos na formação docente para que se alcance a qualidade desejada no ensino público.

Desde a formação inicial, o que caracteriza a formação docente é a aceitação de uma situação de precariedade, de si próprio como profissional, **de apoio inexistente**, de adaptações inexistentes, de material didático e que não se refere somente ao fenômeno específico da inclusão escolar, que é uma das expressões do *ethos* produzindo um professor precário, com condições de trabalho precárias, e que resulta em baixa expectativa tanto de sua atuação quando do rendimento dos alunos.

Devido a essa precariedade na formação, os professores buscam suporte em sua própria experiência. Nesse tipo de perspectiva, dos apontamentos de Pimenta (2002, p. 43) emerge um *individualismo da reflexão, [...] com ênfase nas práticas* e a inviabilidade ou restrição de uma investigação desta neste contexto. Os autores evidenciam a necessidade de uma política de formação e exercício docente, com grande investimento na formação inicial e desenvolvimento profissional docente e nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com a qualidade que se quer:

[...] que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência de construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens.

### 2.2.2. Prática pedagógica

Nas reflexões de Hutmacher (1995, p. 53), [...] *é evidente a necessidade da formação inicial e contínua dos professores, mas nas suas modalidades atuais ela aparece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas*. Sendo assim, na perspectiva de mudanças qualitativas exigidas às escolas, no aspecto referente à estrutura pedagógica, as modificações ocorridas sempre partem do *centro ao topo, sem reformular de modo significativo a repartição dos poderes e [...] no dia em que são decididas, decretam-se e impõem-se (pelo menos formalmente) a todos os participantes da vida escolar*. (Hutmacher, p. 52).

Sobretudo para Pimenta (2002, p. 44), os professores e as escolas não devem ser *considerados, portanto, como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora*.

Pelo contrário, na reflexão sobre as políticas de apoio, sabendo que a renovação da prática pedagógica “não se decreta”, centra-se de um modo mais geral, na relação entre as partes e o todo, que para Hutmacher (p. 55), não dá sentido entre os atores e o sistema a diferentes níveis:

As relações quotidianas de cooperação, de partilha e de coordenação entre professores e alunos no plano mais elementar;

As relações que liga uns e outros à escola, e mais concretamente ao estabelecimento enquanto coletivo local e concreto que se situa num plano intermédio;



As relações que ligam este coletivo, o estabelecimento de ensino, às outras componentes do sistema educativo, nomeadamente à hierarquia, num plano de conjunto do sistema.

Desta forma, a experiência do ensino é construída coletivamente e não no isolamento individual, como demonstraram exclusivamente os depoimentos dos professores, que refletem a precariedade de apoio e adaptações inexistentes, na expressão do *ethos*, na renovação de suas práticas, para continuar tal como está.

### 2.2.3. Espaço de reflexão

Apesar de estas práticas parecerem óbvias, colocam-se como um desafio nas escolas estudadas, pois nenhuma apresentou tais práticas quanto à inserção do aluno com deficiência. A falta de especialistas nas escolas com atuação efetiva mostra a carência de articulação pedagógica, o que faz com que os professores busquem informação externa para a reflexão pedagógica nesta *sociedade do conhecimento*.

Para Sacristán (2007, p. 65), na *sociedade do conhecimento*

[...] é necessário o conhecimento acerca do conhecimento, a informação saber o valor da informação existente, pois qualquer de seus componentes ou contribuições não servem para formar pessoas e cidadãos conscientes, reflexivos e críticos que disponham, em seu interior, do reflexo da ordem e da desordem que reinam em seu entorno globalizado.

Segundo o autor, quando essa mediação não acontece “durante um caminho que necessita de atalhos para alcançar os fins desejados”, resta-lhes “o papel de espectadores, quando não o de vítimas desse mundo globalizado e de uma sociedade que será impenetrável para eles”.

### 2.2.4. Organização escolar

Para Nóvoa (1995), para o funcionamento adequado de uma organização escolar são necessários a harmonia e o compromisso entre as estruturas física, administrativa e social e as interações dos grupos.

Nestas representações, as escolas estudadas **apresentaram lacunas** que não as levaram ao funcionamento esperado, que segundo Hutmacher (1995, p. 63), *em todas as organizações há sempre maneiras de jogar com as regras, num duplo sentido*. Para ele,

[...] jogar com as regras abre possibilidade de empreendimento, de invenção e de inovação, mas permite também a criação de mecanismos de proteção contra as novas exigências que não correspondam às disposições formais devidamente codificadas.

Estas lacunas demonstraram o funcionamento precário das escolas que encorajam nos professores o *ethos* de precariedade de condições que é incorporado como natural, conduzindo-os a um estado de conformismo inconsciente, calando suas vozes, e criando a necessidade de transição.

Mas, esta não se opera sem problemas, e precisa de condições efetivas, permitindo mobilizar sua estrutura formal em torno do processo de inclusão escolar, pois é inadmissível defender a exclusão na/da escola, seja qual for a circunstância. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços na ação entre as estruturas para determinar os limites que podem alicerçar uma colaboração efetiva.

#### **2.2.5. Apoio efetivo na escola**

É possível considerar que as escolas não estão preparadas para receber os alunos com deficiência, pois os processos de escolarização a que se submetem, tal como afirmam Bourdieu e Passeron (1992, p. 70), produzem e reproduzem [...] *pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, do reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica.*

Portanto, mesmo considerando as particularidades das escolas, é possível notar que a estrutura formal das instituições produziu agentes escolares que se conformaram e assumiram tal responsabilidade, produzindo e reproduzindo as condições que são necessárias à sua função.

Assim, a instituição escolar tenta ajudar, em alguma coisa, e essa “alguma coisa” oferecida por elas é caracterizada como um apoio moral aos professores, que nesta conformidade, produzem um *habitus docente* calcado na perspectiva da precariedade, que é incorporado como “normal/natural” pelos professores.

#### **2.2.6. Apoio efetivo do sistema**

Há um contexto diferente na atuação docente analisada. Quando comparados às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descrevem a falta de orientação técnica e de articulação entre o **PCOP do setor da Educação Especial** e o da

**Educação Física**, dando preferência em atender às outras disciplinas curriculares, em detrimento desta. O desenvolvimento de **Cursos, Capacitação Técnica e Formação em Serviço**, nesta perspectiva, não acontece, assim como não há **Apoios específicos para alunos com deficiência**.

Os professores delatam a falta de experiência e a necessidade de ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica nas habilidades e conhecimentos no âmbito da Educação Especial, na perspectiva de contribuir aos aspectos educacionais e sociais da inclusão, ampliando seu capital cultural. Alegam não existir a triangulação entre o professor, a escola e a Diretoria de Ensino Regional, que se preocupa apenas com o âmbito administrativo burocrático.

Embora o processo administrativo burocrático seja a busca racional dos interesses dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios suscetíveis de formulação geral, *é ilusão imaginar que o trabalho administrativo contínuo pudesse ser executado, em qualquer setor, sem a presença de funcionários trabalhando em seus respectivos cargos.* (Weber, 1976, p. 25). Para o autor, *a questão não está na burocracia, mas em quem controla a máquina burocrática existente* (p. 26).

Sem o devido apoio, a responsabilidade da inclusão escolar e de todas as medidas cabíveis a este processo fica a cargo de cada escola, que segundo Cury (1998), é um deslocamento para baixo da responsabilidade e um descompromisso de dever do Estado. Assim, os professores de Educação Física expressam indignação, mas não apresentam expectativas de mudanças deste processo, confirmando *a manutenção do que está estabelecido sob outras formas*.

### **2.3. PARA ALÉM DOS MUROS...**

Gostaria de retomar neste momento alguns tópicos que julgo importante. No Capítulo II, ao descrever essa raridade de encontrar três escolas situadas lado a lado com características tão díspares, apontei uma série de indagações sobre o funcionamento das mesmas: mobilização do público local para e entre as escolas; inclusão escolar do aluno com deficiência; possíveis particularidades entre as escolas; a diversidade nesta situação.

Também retomo o problema de pesquisa: Qual a posição dos professores de Educação Física da rede pública de ensino frente às condições efetivas que são oferecidas a eles

(organização escolar, apoio especializado, recursos materiais e pedagógicos específicos, adaptações arquitetônica e curriculares) como meios para que possam desenvolver trabalho que garanta a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular?

Será que essas diferenças realmente causaram algum impacto na inclusão do aluno com deficiência, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional, neste estudo, nas aulas de Educação Física ensino regular?

Proponho que se vá “para além dos muros...”, para desvendar este processo.

### 2.3.2. NA IGUALDADE QUE DESCARACTERIZA...

As escolas são iguais nos aspectos que as descaracterizam enquanto instituição educacional:

- ✓ Com relação ao **apoio que o Estado** deveria oferecer às escolas houve unanimidade ao relatarem que não recebem qualquer tipo de subsídio para a inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular, como apoio técnico, cursos, formação em serviço ou apoios específicos;
- ✓ Todos os depoimentos descrevem que as **escolas ajudam minimamente** no que podem, e não no que deveriam verdadeiramente; que a itinerância que ocorre em uma das escolas não oferece atendimento aos alunos regularmente matriculados, mas à comunidade local;
- ✓ Outro ponto em comum é que **não há espaço de reflexão** sobre as necessidades da inclusão escolar do aluno com deficiência nas escolas. Na verdade, há uma precariedade de dados com relação aos alunos regularmente matriculados, dificultando a identificação destes alunos, sua localização, bem como as necessidades e adaptações que deveriam ser oferecidos aos alunos com deficiência;
- ✓ Em todas as escolas, quanto à **prática pedagógica**, não há oferta de recursos diferenciados. São ações individuais desenvolvidas pelos professores, encorajando os alunos na participação, flexibilizando e adaptando suas aulas, diversificando suas metodologias de ensino para tentar realizar o processo de ensino-aprendizagem destes alunos;

- ✓ Quanto à **formação do professor** para o exercício da docência, aqueles com formação mais recente tiveram disciplinas relacionadas ao aluno com deficiência, embora nem todos considerassem relevante o formato no qual foi proposto, e os professores formados há mais tempo não tiveram qualquer atividade que os preparassem para receber o aluno com deficiência no ensino regular.

### 2.3.2. OU NA DIFERENÇA QUE INFERIORIZA

As escolas estudadas estão organizadas a partir de um pensamento que recorta a realidade à qual estão inseridas, permitindo subdividir os alunos em distintos perfis: alunos de uma escola “precária”, escola “referência” e escola “comum”, características atribuídas numa escala de valores, funcionando deliberadamente de formas diferentes entre si, no compromisso e no rigor das interações entre os grupos interessados.

A Escola-Referência II distingue-se em relação às outras no âmbito estrutural e pedagógico, com projeto específico de manutenção de espaço físico com uma estrutura de referência para que se possibilite maior acesso, mesmo porque possui apenas um aluno com deficiência para incluir. Essa sutil diferença é acarretada devido à participação marcante da gestão escolar. Já a Escola-Precária I, contrariamente chama-nos a atenção tanto a absoluta falta de condições de espaço físico e material em geral, pois se trata de uma escola em processo de deterioração, quanto a inclusão do aluno com deficiência, tendo muita dificuldade para realizar o processo inclusivo. A Escola-Comum III não apresenta muitas características marcantes, fora o fato de possuir nove alunos com deficiência e não deter condições necessárias para o atendimento destes alunos.

Por fim, cabem os achados originários da posição dos professores de Educação Física da rede pública de ensino frente às condições efetivas de trabalho que garantissem a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, tendo como eixo central as exigências da Resolução CBE nº. 02/ 2001, que nos mostraram que, apesar de encontrarmos diferenças entre elas, estas não foram suficientes para que a escola com mais condição pudesse efetuar uma inclusão mais qualificada de alunos com deficiência, porque o *ethos* da precariedade também é assumido por seus educadores, na medida em que a constatação da diferença de qualidade entre elas e as demais não foi suficiente para que os seus professores assumissem que as condições efetivamente oferecidas pelo Estado podem fazer diferença nas performances das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A tentação de “desconstruir” o óbvio é impostergável para todo aquele que tenha um pensamento crítico. Ao mesmo tempo, o óbvio se torna um problema quando as redes que constituem esse nó discursivo que é o mito começam a desencaixar-se. [...] o problema aparece quando as respostas tradicionais à pergunta começam a falhar, [...] de tal modo que se torna impossível evitar que a pergunta seja formulada.*

*Puiggrós (1997)*

Após várias inquietações e respostas que não podia mais aceitar, decidi “desconstruir” o óbvio, que *é o que se encontra ou se coloca diante dos olhos, para [...] abrir os nós que suas significações foram formando, analisar as transformações de tais significações. Voltar depois, e, então, formular novamente a pergunta com um sentido pragmático* (Puiggrós, 1998, p. 10).

Foi com esse olhar que realizei o desenvolvimento deste estudo, tendo como **objetivo geral** analisar a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no Ensino Regular, da Rede Pública Estadual de São Paulo sob a ótica dos professores, investigando qual a posição dos professores de Educação Física frente às condições efetivas que são oferecidas pelas instituições superiores, em especial, às determinações da Resolução nº. 02/2001 como meios para que pudessem desenvolver trabalho que garantisse a inclusão escolar esperada.

As análises desenvolvidas tanto nos aspectos teóricos quanto políticos procuraram cotejar os princípios, normas e procedimentos necessários à inclusão e os desafios perante a fragilidade do sistema para a efetiva implementação através da análise dos depoimentos dos professores, possibilitando descrever considerações que, de alguma forma, contribuísssem na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência, no âmbito da Educação Física, minimizando a lacuna existente e avançando nas reflexões da área neste contexto, sob o aporte teórico de autores da sociologia crítica e da análise sobre deficiência e escolarização.

As reflexões perante as intervenções internacionais e nacionais apontaram que estas caminharam no mesmo sentido, sem grandes avanços para o processo efetivo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, na perspectiva desejada.

Para Bueno (2008), o CNE contribui,

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, [...], propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponha àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira (p. 53).

Neste sentido, é importante descrever que a Educação Física vem percorrendo caminhos à medida que amplia seu campo de conhecimento, diversificado suas abordagens, métodos e suas formas de intervenções.

Mas, ao descrever a preocupação das tendências atuais da área com o setor da Educação Especial, averigui que são poucas as pesquisas voltadas para esta temática, e que não há estudos que tratem exclusivamente das condições objetivas de trabalho para a inclusão escolar do aluno com deficiência, considerando que esta pesquisa apresenta-se como inédita no âmbito da Educação Física. Não apenas neste aspecto, mas também por descobrir para este estudo três escolas totalmente díspares entre si, nas estruturas físicas e pedagógicas, numa mesma comunidade e limitadas pelos muros que as cercam.

Para tanto, considerei como eixos de análise os indicadores apresentados no capítulo I, calcados nas determinações da Resolução nº. 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, que determina uma série de exigências para a inclusão do aluno com deficiência que deveriam ser atendidas pelos setores responsáveis.

Primeiramente, considerando os depoimentos analisados, **não há apoio efetivo do sistema** responsável pelo setor da educação especial, como apoio técnico, cursos, formação em serviço e específico ao atendimento de determinados alunos com deficiência.

Muitas vezes, a responsabilidade fica a cargo das escolas e das famílias, que acabam sendo denunciadas por abandono de suas obrigações quando, na verdade, são privadas de seus direitos nas perspectivas das políticas públicas.

A responsabilidade por esta inclusão não cabe apenas às escolas, à comunidade, à família, tal como afirma Cury (1998), num *deslocamento para baixo* da responsabilidade, demonstrando o caráter de descompromisso de dever do Estado, mas a todos os envolvidos neste processo. Como afirma Bueno (2001, p. 27, grifos meus), somente quando se *estabelecer políticas claras, gradativas e crescentes que coloquem em prática estes princípios*

[se estará] *contribuindo para a **ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, sendo ela deficiente ou não.***

Quanto ao **apoio efetivo das escolas**, os professores relatam que **não há qualquer tipo de suporte** para o atendimento destes alunos, e o único atendimento itinerante existente é oferecido à comunidade do entorno, pois não há atendimento aos alunos regularmente matriculados em qualquer uma das escolas. Também não há convênio entre qualquer uma das instituições envolvidas com as secretarias de âmbito social e/ ou da saúde.

Além disso, é possível considerar que as escolas **não estão organizadas** para atender ao aluno com deficiência na sua estrutura física, administrativa e social, e não há descrição dos critérios da distribuição destes alunos por sala de aula, nos relatos dos professores. A acessibilidade garantida aos alunos é mínima, tanto no aspecto físico, nas instalações da escola, quanto nos conteúdos, pois **inexistem recursos diferenciados** que facilite tal acesso.

Para o processo de inclusão escolar, Ferraro (2004) apresenta consistente discussão da perspectiva da escolarização no Brasil na ótica da exclusão, propondo categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, proporcionando uma *unidade teórica* para descrever toda uma série de fenômenos para o processo de exclusão escolar, que pede transformações na organização e funcionamento em relação à escolarização dos alunos com deficiência. Para promover tal transformação é preciso que haja harmonia entre as estruturas formais, determinantes para a eficácia das escolas, no sentido de se buscar uma identidade própria da escola.

Bueno (2001, p.27) acrescenta que na perspectiva de inclusão, ao se exigir *modificações profundas no sistema de ensino*, estas *não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com deficiências, mas que precisam se estender aos processos de exclusão que atingem a mais variada gama de crianças.*

Também foi identificado que **não há espaço de reflexão** e intervenção pedagógica específica para alunos com deficiência, nem trabalho colaborativo neste sentido. De acordo com os depoimentos, foram os próprios professores, nas suas individualidades, que identificaram os limites e possibilidades dos alunos à tentativa de inclusão.

As escolas não apresentaram recursos didáticos diferenciados, na verdade, os professores encorajavam a participação e o envolvimento dos alunos através de condições organizadas por eles. **Não há descrição de flexibilização e adaptação curricular** que contribuísse para o ensino-aprendizagem destes alunos. As adaptações realizadas são feitas



em função dos planos de aula dos professores, improvisando estratégias para atender às disposições legais. Os processos avaliativos também não são adequados ao desenvolvimento dos alunos.

Sendo assim, a tendência da atuação docente está direcionada para a formação, com predominância da prática pedagógica como espaço de aprendizagem e de formação no âmbito da inserção do aluno com deficiência.

A **formação dos professores é precária**, visto que não foram preparados na perspectiva da Educação Especial para lidar com os diferenciados tipos de deficiências. Metade dos professores entrevistados não teve qualquer subsídio, tanto na faculdade, quanto no período posterior a ela, que pudesse ampará-lo no processo inclusivo do aluno com deficiência, no ensino regular. Está calcado nos depoimentos dos professores um discurso que favorece a inclusão social, embora seja prejudicada no âmbito pedagógico.

Na Escola-Referência são evidentes as melhores condições na estrutura física e pedagógica, evidente devido à participação marcante da gestão escolar, afinal, possui apenas um aluno com deficiência, o que de certa forma, facilita o processo inclusivo, pois os olhares voltados à inclusão tornam-se mais focados. Contudo, os professores relataram que são eles os responsáveis pelas estratégias adotadas ao processo inclusivo.

Na Escola-Precária, sua condição física chama-nos a atenção, pois mesmo apresentando poucos recursos, realiza atendimento de seis alunos no processo inclusivo, de forma que não ultrapassa a perspectiva tradicional perante as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na Escola-Comum as características apresentadas são comuns às escolas da rede pública, mas o que chama a atenção é o fato de a escola possuir nove alunos com deficiência, ser uma das sedes da Diretoria de Ensino para o atendimento itinerante e não estender este atendimento aos alunos das três escolas.

A constatação da diferença de qualidade nos aspectos físicos e pedagógicos entre as escolas não foi suficiente para que a escola com melhor condição se diferenciasse das demais no processo inclusivo do aluno com deficiência, pois o *ethos* da precariedade é assumido por seus educadores, na medida em que esta constatação não fez com que os seus professores assumissem que as condições efetivamente oferecidas pelo Estado podem fazer diferença nas performances das escolas.

Não é e nunca foi minha intenção criticar a prática pedagógica do professor que demanda enorme esforço para lidar com os diferentes processos de inclusão escolar, tampouco denunciar lacunas no processo de inserção dos alunos com deficiência das escolas investigadas; pelo contrário, agradeço profundamente a possibilidade de investigação oportunizada por estas instituições, que demonstraram interesse, na perspectiva de desconstruir velhos discursos em prol da inclusão do aluno com deficiência, com vistas a alcançarem a qualidade educacional projetada.

Devido a esta precariedade na formação, Pimenta (2002) evidencia a necessidade de uma política de formação e exercício docente, com grande investimento na formação inicial e desenvolvimento profissional docente e nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com a qualidade que se quer.

Mas não se trata apenas de desviar o percurso da formação, mas possibilitar novos percursos sem renunciar a formar para a pesquisa, mas preparando também de forma digna para atender às necessidades reais da educação básica.

À medida que fui dando voz aos professores, pude verificar que não há efetivamente uma inclusão escolar do aluno com deficiência, com a qualidade desejada, nas aulas de Educação Física das escolas regulares da rede pública, pois a concepção que os professores possuem do aluno com deficiência implica na conformação de suas reais condições, redundando numa postura pouco crítica perante o sistema educacional.

Desta forma, os achados desta pesquisa apontam como verdadeiras as hipóteses preconizadas, de que

- As exigências disponibilizadas pela Resolução nº. 02/2001 não são cumpridas pelo sistema público de ensino estadual e pela instituição escolar na sua integralidade;
- Ocorrem diferenças nas condições efetivas entre escolas em situação administrativa e financeira diferenciadas. Apesar de estas diferenças existirem, não foram suficientes para que a escola com mais condições pudesse efetuar uma inclusão mais qualificada de alunos com deficiência;
- Ocorre um paradoxo na distribuição dos alunos com deficiência pelas três escolas: a que possui melhores condições infraestruturais e pedagógicas é aquela que atende a apenas um aluno, enquanto que as demais atendem a um número muito mais elevado, revelando que a distribuição desses alunos é realizada de forma aleatória;

- Existe uma postura pouco crítica dos professores pesquisados originária de um “*habitus docente*” construído no princípio de precariedade que caracteriza, de maneira geral, a formação e atuação docente no ensino fundamental.

Para esta discussão, é importante retomar as contribuições de Bourdieu no conceito de *habitus* definido como disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados, ou seja, disposições incorporadas desde sua formação, das experiências iniciais em escolas que passaram às ações atuais.

Este processo de educar, de se posicionar profissionalmente frente aos desafios do processo de inclusão, vai construindo este *habitus* de maneira inconsciente, apoiando-se na prática docente, sem se fazer muitos questionamentos sobre sua postura enquanto professor, ou perante o contexto social no qual está inserido.

Dentro deste contexto, o “*habitus docente*” construiu, no princípio de precariedade, um processo de saberes adquirido numa formação precária, com condições precárias, produzindo essa postura pouco crítica, que caracteriza, de maneira geral, a formação e atuação docente. E por isso, Cury (1998) afirma que a desconstrução da precariedade não pode ser imputada aos professores, ignorando-se a história da formação desta própria precariedade.

O ethos da precariedade que é assumido por seus educadores, tal como afirma Cury (1998), tem existência histórica e produz consequências efetivas, como o descompromisso de dever do Estado que desloca a responsabilidade “para baixo”, produzindo uma postura muitas vezes de incapacidade pessoal do professor ao se sentir inábil e incapaz perante o desafio da inclusão. Os depoimentos dos professores, de um modo geral, apresentam indignação perante as condições que lhes são oferecidas, mas sem que tomem consciência de que “essa incapacidade” é, primordialmente, produto dos espaços sociais de formação e atuação que não lhes ofereceram condições efetivas para se tornarem “competentes”.

Sendo assim, para alcançar a tão almejada inclusão do aluno com deficiência, é preciso que sejam incorporadas, de fato, as condições apresentadas pelas instâncias superiores e as efetive ao processo de escolarização destes alunos, intervindo de forma positiva na aprendizagem, buscando sempre a qualificação da escola pública através de uma política séria e compromissada com a educação.

Pois, os achados desta investigação não indicam grandes mudanças das políticas educacionais, tampouco de sua efetivação, concordando com a afirmação de Bueno (2008, p. 60), de que *as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1980 e 1990, em todo o mundo,*

têm [...] o sentido explícito de mudar para continuar exatamente como estava, e mostram a sua conseqüência nefasta de fazer com que os professores, com trajetórias de formação e atuação em condições precárias, assumam esta precariedade como natural e, apesar de revoltados, não consigam enxergá-la como uma produção histórica e determinada.

Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu somar-se àquelas que compartilham da perspectiva de que *a crítica radical pode efetivamente auxiliar àqueles que não comungam esse 'pensamento único', para que possamos nos instrumentalizar para a resistência e para a mudança de rumos* (Bueno, 2008, p. 60).

Enfim, a decisão de investigar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Física Escolar com um estudo em escolas da rede pública de ensino, pretendeu não só denunciar a falta de condições para a efetivação, de fato, de uma determinada política educacional, mas de contribuir para a construção de uma política efetiva de educação inclusiva, que garanta a ampliação das oportunidades educacionais, que culmine com uma escola única e democrática, na medida em que

[...] cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que “a inclusão escolar” não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou “normais” (Bueno, 2008, p. 60).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana. (2007). *A saúde em debate na Educação Física*. Ilhéus: Editus, Volume 3.
- BERTONI, Sônia. (2002). *Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG*. Uberlândia, UFU, Dissertação de Mestrado.
- BONNEWITZ, Patrice. (2005). *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick (1998). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean C. (1992). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª edição.
- BRANDÃO, Zaia (2000). Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- BRASIL. *Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*.
- BRASIL. *Lei n. 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- BRASIL. *Lei n. 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. *Parecer 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE/ CEB. *Resolução 02/2001*, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC (2008). *Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo – IDESP*. Acessado em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp). Disponibilizado na Internet em: 30 jul, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC (2008). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Acessado em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Disponibilizado na Internet em: 20 jul, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2008). *Resultado do Censo Escolar 2007 do Estado de São Paulo – Educacenso*. Acessado site: [http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2007.asp?metodo=1&ano=2007&UF=S%C3O+PAULO&MUNICIPIO=itaquaquecetuba&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2007.asp?metodo=1&ano=2007&UF=S%C3O+PAULO&MUNICIPIO=itaquaquecetuba&Submit=Consultar). Disponibilizado na Internet em: 09 Jul, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acessado site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Disponibilizado na Internet em: 30 fev, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEESP (2008). *Conceitos da Educação Especial – Censo Escolar 2005*. Acessado site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114>. Disponibilizado na Internet em 09 jul, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007a)*. Acessado site: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Disponibilizado na Internet em 28 jan, 2008.

BRASIL. REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO AMERICANA - RITLA. *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008*. (Organizado por MAISELFISZ, JULIO

JACOBO). Brasília, RITLA. Acessado site: <http://www.ritla.net>. Disponibilizado na Internet em 20 jan, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília: SEESP.

\_\_\_\_\_. (2001). *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*. Temas sobre desenvolvimento, v.9, n.º 54, pp. 21 – 27.

\_\_\_\_\_. (2008). *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?* In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. dos (orgs.). Araraquara,/SP: Junqueira&Marin; Brasília,/DF: CAPES.

BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. dos (orgs.). (2008). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, Nelson T. (1996). *A formação da consciência política do professor de educação física*. Niterói, Número Especial: Perspectivas em Educação Física Escolar, p. 35-41. Acessado site: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=175>. Disponibilizado na Internet em: 14 dez, 2006.

CHICON, José Francisco (2005). *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Acessado site: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eu000108.pdf>. Disponível na Internet em 20 jul, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL. (1994) *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial*. Acessado site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Disponível na Internet em: 20 jul, 2007.

COOPER, Carlos L. F. & SAYD, Jane D. (2006). Concepções de saúde nos parâmetros curriculares nacionais. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; Estevão, Adriana; ROS, Marco Da (orgs.). *A saúde em debate na Educação Física*. Blumenau/ Nova Letra. Volume 2.

CRUZ, Gilmar de Carvalho (2003). Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

CURVO, Jonaci P. S. (2006). *A educação física no contexto inclusivo-análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada*. Campo Grande/MS, Universidade Católica Dom Bosco, Dissertação de Mestrado.

CURY, Carlos R. J. (1998). Lei de Diretrizes e Bases e perspectiva da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 8, mai/jun/jul/ago.

DAL-FORNO, Josiane P. & OLIVEIRA, Valeska F. de (2005) Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, n. 26. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. Acessado site: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a10.htm>, Disponibilizado na Internet em 05 ago, 2008.

DARIDO, Soraya C. (at alii) (2001). A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 15. Acessado site: [http://www.usp.br/eef/rpef/v15n1\\_2001/v15n1p17.pdf](http://www.usp.br/eef/rpef/v15n1_2001/v15n1p17.pdf). Disponibilizado na Internet em 30 nov, 2008.

DAVID, Patrícia Aparecida (2004). *O professor de educação física no contexto da inclusão do aluno com deficiência física no ensino regular nas escolas públicas de São Caetano do sul*. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Dissertação de Mestrado.

DEVIDE, Fabiano P. (2003). Educação Física Escolar como via de educação para a saúde. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; Estevão, Adriana (orgs.). *A saúde em debate na Educação Física*. Blumenau/ SC: Edibes.

FERRARO, Alceu F. (2004). Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos H. (orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

GODOY, Herminia Prado (2002). *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais*. São Paulo: Editora Mackenzie.



GORGATTI, Márcia G. (2005). *Educação Física Escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. São Paulo, Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

HUTMACHER, Walo. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas dos sistemas às estratégias dos estabelecimentos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 2ª ed.

KASSAR, MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES (2004). Matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados.

MACHADO, Kátia da Silva. (2005). *A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado.

MARIN, Alda J. (coord.). (2006). *Organização escolar e práticas pedagógicas*. Texto do Projeto “Escola: entre saberes, professores e alunos”. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATTOS, Lara A. M. (2006). *Políticas públicas de formação do professor de educação física: sua contribuição para a educação inclusiva*. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (2002). *O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar*. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Dissertação de Mestrado.

MONTEIRO, Ana Beatriz M. C. (2004). *A Inclusão do Portador de Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de Educação Física em Escolas Regulares do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Universidade Castelo Branco, Dissertação de Mestrado.

MORAES, Ana Cláudia F. de (2004). *Contribuições da Disciplina de Educação Física para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência: o ponto de vista dos professores*. Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Dissertação de Mestrado.

NEVES, Cláudio P. (2006). *A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Dissertação de Mestrado.

NÓVOA, Antônio. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 2ª ed.

OLIVIERA, João D. B. de (2006). *Concepções de deficiência: um estudo das representações dos professores de educação física do ensino superior*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Dissertação de Mestrado.

PACHECO, José e col. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

PRIETO, Rosângela Gavioli (et al.). (2004). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. Caxambu/MG, ANPEd.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; SILVA, Milena Cintra (2004). Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. In: *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. Caxambu/MG, ANPEd.

PUIGGRÓS, Adriana (1998). Para que serve a escola? Revista Pedagógica Pátio. Ano I, nº 3 nov/1997/ jan 1998.

SACRISTÁN, José G. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Roseli A. (2001). *A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classes especiais da rede pública estadual paulista*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS - SEADE (2008). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS (2000). Acessado site: <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/xls/tabelas/Titaquaquetuba.xls>, Disponibilizado na Internet em 02 ago, 2008.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2002). *Histórias da rede: Escola estadual em Itaquaquecetuba ganha prêmio em gestão escolar*. Acessado site: [http://www.educacao.sp.gov.br/hist\\_rede/piratini.htm](http://www.educacao.sp.gov.br/hist_rede/piratini.htm). Disponibilizado na Internet em: 20 jan, 2008

SEABRA, Luiz Júnior (2006). *Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Dissertação de Mestrado.

SILVA, Ana Patrícia (2004). O princípio de inclusão em Educação Física Escolar: um estudo exploratório no município de São João Del-Rei. *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Belo Horizonte/MG, ANPEd.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (2008). *Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns*. In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. dos (orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; VIDAL, Maria Helena Candelori; SOUSA, Sônia Bertoni (2004). Análise da temática “deficiência mental” nas dissertações e teses da área de educação física e esportes no Brasil. In: *Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. Caxambu/MG, ANPEd.

SOUZA, (2005). *Educação Física e cultura: uma aproximação possível*. In: SOUZA, Adalberto dos S. (org.). (2005). *Desafios para uma Educação Física Crítica*. São Paulo: Cult.

TREMEA, Viviam S. (2004). *O processo de inclusão de um aluno com síndrome de Down na aula de educação física em uma escola particular do município de São José-SC: um estudo de caso*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado.

WEBER, Max (1976). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 3ª edição.

ZAGO, Nadir. (2000). Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis/ RJ: Vozes.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 de FEVEREIRO DE 2001.**

#### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/ CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (g.m.)

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos

que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.



V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa,

facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem

necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena..

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;.
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para

definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

**FRANCISCO APARECIDO CORDÃO.**

**Presidente da Câmara de Educação Básica.**

**ANEXO II****ROTEIRO DE ENTREVISTA****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**1. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**2. Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino

**3. Formação inicial em Educação Física**

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**4. Curso de especialização?** ( ) sim ( ) não

**5. Se a resposta for sim**

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

**6. Situação funcional atual:**

Efetivo ( ) Não efetivo ( ): \_\_\_\_\_

**7. Tempo de magistério:**

SEE/ SP: \_\_\_\_\_ anos;

Outro: \_\_\_\_\_ anos (especificar): \_\_\_\_\_

**8. Nesta escola: \_\_\_\_\_ anos.**

**9. Carga horária semanal:**

d. Nesta escola: \_\_\_\_\_ horas.

e. Outra (s) escola(s) – Quantas: \_\_\_\_\_; Carga horária: \_\_\_\_\_ horas.

f. Outra atividade profissional:

i. *Qual:* \_\_\_\_\_

ii. *Horas:* \_\_\_\_\_

**10. Séries em que leciona atualmente:** \_\_\_\_\_

**11. Séries em que tem alunos com deficiência:** \_\_\_\_\_

## **ROTEIRO**

### **1. No período de formação**

a. Disciplinas sobre inclusão escolar de alunos deficientes (explorar)

b. Disciplinas em que se tratou da inclusão escolar de alunos deficientes

### **2. Experiência anterior (SIM)**

a. Experiências anteriores com alunos com deficiência (tipo)

b. Trabalho realizado junto a eles

c. Dificuldades encontradas

### **2. Experiência anterior (NÃO)**

a. Para você, como deveria ser realizado o trabalho com alunos com deficiência no ensino regular, nas aulas de Educação Física?

b. E quanto às dificuldades encontradas, o que faria?

**d. Apoios recebidos***i. Pedagógicos**ii. Material apropriado**iii. Adaptações curriculares**iv. Profissionais clínicos***e. Soluções encontradas****c. Que tipo de apoio o professor deveria receber?****d. Você percebeu esse tipo de apoio nas escolas em que lecionou?****3. Situação atual (SIM)****a. Alunos com deficiência***i. Quantidade**i. Tipo***b. Apoio específico (para cada tipo)****c. Material pedagógico adaptado****d. Adaptações de atividades****e. Atividade desses alunos em aula (para cada um)****3. Situação atual (NÃO)****a. Nesta escola há alunos com deficiência?****b. Você sabe quantos são e o tipo?****c. Há algum apoio específico para auxiliar os professores?****d. Você tem contato com os professores que possuem alunos com deficiências nas aulas?****e. Vocês trocam informações sobre esses alunos?****4. Recursos da escola (adaptados aos deficientes)****a. Espaço físico****b. Equipamentos****c. Pedagógico**



*i. Sala de recursos (o que é realizado na sala; contatos com o professor)*

*ii. Atendimento itinerante (idem)*

**d.** Tempo semanal disponível para esses contatos

**5. Apoio efetivo recebido pela escola do setor responsável para a Educação Especial, que subsidie as aulas de Educação Física:**

**6. Posição frente à inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular da rede estadual (em geral, nas aulas de Educação Física)**

**7. Sugestões para as aulas de Educação Física com os alunos com deficiência:**

**8. Agradecimentos.**

## ANEXO III

### RELAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E QUE POSSUEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MATRICULADOS EM CLASSES COMUNS

### E QUE NÃO RECEBEM APOIO ESPECIALIZADO DE SALA DE RECURSOS EM 2007

#### 1. ESCOLA-PRECÁRIA I

Não entregou a planilha.

#### 2. ESCOLA-REFERÊNCIA II

Aluno com 16 anos, matriculado no 1º ano Ensino Médio, com baixa visão.

#### 3. ESCOLA-COMUM III

- Aluna com 09 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência auditiva;
- Aluno com 11 anos, matriculado no Ensino Fundamental, com visão subnormal;
- Aluna com 13 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência auditiva;
- Aluno com 13 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência físico/auditivo;
- Aluna com 10 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência mental;
- Aluna com 12 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência mental;
- Aluno com 16 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência físico;
- Aluno com 13 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência física/ visão subnormal;
- Aluno com 13 anos, matriculada no Ensino Fundamental, com deficiência física/ visão subnormal.

## ANEXO IV

### BAIRRO “PP”

#### VISTA PANORÂMICA



## ANEXO V – PLANILHA DE DADOS



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO  
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ITAQUAQUECETUBA  
AVENIDA PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, 261 – ITAQUAQUECETUBA.  
TELEFAX: 4640-4108 4647-0771 4647-0580 4640-4246 CGC: 46.384.111/0052-90

Itaquaquecetuba, 27 de fevereiro de 2007.

### COMUNICADO Nº009/2007

O Dirigente Regional de Ensino por meio da oficina pedagógica solicita aos Senhores Diretores a relação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados em classe comum e que não recebem apoio especializado de sala de recursos. Favor solicitar laudo médico atualizado dos alunos aos responsáveis com urgência.

	NOME DO ALUNO	Nº RA	Idade	Série Ens. Fund.	Série Ensino Médio	Deficiente Auditivo	Deficiente físico	Deficiente Mental	Visão Subnormal	Cego
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Obs. Entregar planilha impreterivelmente em 09/03/2007 .  
A/C- ATP

Unidade Escolar : \_\_\_\_\_

Assinatura do Diretor: \_\_\_\_\_

Dirigente Regional de Ensino



## ANEXO VI

### VISTA PANORÂMICA APROXIMADA

#### AS TRÊS ESCOLAS





## ANEXO VII - DEMARCAÇÃO DAS ESCOLAS



### LEGENDA:

1	Escola Precária I
2	Escola-Referência II
2.1	Quadra Poliesportiva Coberta
3	Escola-Comum III
3.1	Quadra Poliesportiva
4	Favela
5	Área de alta vulnerabilidade
	Muros
6	6.1 Muro que divide a ER-II e a EC-III
	6.2 Muro que divide a EP-I e a ER-II



**ANEXO VIII:****FOTO A**

*Vista superior das Escolas Estaduais*

- a) Prédio da Escola-Precária I (EP-I);
- b) Muro de separação da EP-I e da quadra poliesportiva da Escola-Referência II (ER-II);
- c) Quadra poliesportiva da ER-II;
- d) Prédio da ER-II.

**FOTO B**

*Frente da Escola Referência II*



**FOTO C**



*Quadra Coberta Poliesportiva – ER-II*

**FOTO D**

*Escola Comum III*

**a) Muro que divide a ER-II e a EC-III**

## FOTO E



*Escola Precária*

- a) Muro da EP-I;**
- b) Muro da ER-II.**

**ANEXO IX****QUADROS ESCOLARES**













## ESCOLA-REFERÊNCIA II (VERSO)

Multisseriada																							
FEDEM																							
		1a		2a		3a		4a		5a		6a		7a		8a		9a		10a		Total	
		Sa		E.M.																			
No. Classes																							
No. Alunos																							

	DM		DA		DV		DF no Hosp.		DF no Hosp. Supl-Tot		DF cl.comum		SR. DV		SR. DA		SR. DM		Total		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
No. Classes																					
No. Alunos																					

	Ens. Médio				CEFAM				NORMAL				Integral				Modular				Telessala E.F.   E.M.		
	1ª	2ª	3ª	Total	3ª	4ª	Total	4ª	Total	3ª	4ª	Total	4ª	Total	3ª	4ª	Total	3ª	4ª	Total			
No. Classes	5	5	10																				
No. Alunos	205	186	391																				

	Espanhol		Francês		Alemão		Japonês		Italiano		Total	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II		
C Níveis	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
E Módulos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L Turmas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Recebeu Alunos de:	Encaminhou Alunos para:
--------------------	-------------------------

Salas Cedidas para: E/OU Recebidas de:	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
	Alunos atendidos de acordo com as Res. 06, 07 e 11/05 e 02/06.

Data	ASSINATURAS	
	Supervisor de Ensino	Assist. Tec. Plan.
	Dirigente de Ensino	

A Escola Possui		QT.
<b>1 RECURSOS HUMANOS</b>		
Vice-Diretor		1
Prof. Coordenador Diurno		1
Prof. Coordenador Noturno		1
Secretário		1
Oficial de Escola		3
Inspetor de Alunos		1
Servente		1
Zelador		1
Frete de Trabalho		2
<b>2 AMEINTE</b>		
Zeladoria		1
Audatório		0
Quadra Esportiva		1
Quadras Esportivas cobertas		1
Laboratório		0
Refeitório		1
Sala de Leitura		1
Sala de Vídeo		0
Sala de Informática/Ped.		1
<b>3 EQUIPAMENTOS</b>		
Equipamentos Informática Pedag.		10
Equipamentos Informática Adm.		4
Vídeo Cassete		3
Televisor		7
Retro-Projetor		1
Antena Parabolica		0
<b>4 INSTITUIÇÃO</b>		
APM		1
Grêmio estudantil		0









# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)